جـــامعـــة الجـــزائـــر
كليـة العلـوم الإنسـانيـة و الاجتمـاعيـة
قسـم علـم الـنفس و علـوم التـربيـة و الأرطوفـونيـا

من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات بين النظري و التطبيق

أطروحـة لنيـل شهـادة دكتـوراه العلوم في علـوم التـربيـة

إعـــداد الطـــالب:
- حمـود طـه

إشـــــراف:
- أ.د. محمد العربي بدرينة

ديسمبر 2004 م

الإهـــداء

إلــــى مـــن:

كانا بالأمس معي

همــــا سببـــا لـــي

بدعواهما مرضي ينجلي

أوصـــــى بطـــــاعتهمــــا فـــي كتـــابـــه الأزلـــي

إلـــى:

روحيهمـــــا أهـــدي هـــذا عملـــــي

حمــــــود طـــه

شكـــر و تقـــديـــر

و أنا في اللحظات الأخيرة لإتمام هذا البحث لا يسعني إلا أن أشكر كل الشكر و اعترف كل الاعتراف و أقدر كل التقدير المجهودات الحثيثة الفكرية منها و المعنوية وكذا الصبر الجميل من لدن الأستاذ الدكتور محمد العربي بدرينة على ما منحني من إرشادات و توجيهات معتبرة جلها تصب في موضوع البحث فجزيل الشكر لكل ما أعدّ و قدمّ.

و لا يفوتني شكري اللا محدود إلى زوجتي المخلصة لما قدمته لي من غيثها الوفير.

قائمـــة الجـداول التوضيحية

العنـوان	المـوضـوع	الصفحـة
جدول رقم 01:	يوضح خصائص المقاربات البيداغوجية.................	59
جدول رقم 02:	يوضح المقارنة بين عمليتي التعليم و التعلم..............	61
جدول رقم 03:	يوضح بناء المعرفة من طرف المتعلم..................	71
جدول رقم 04:	يوضح المقارنة بين عمليتي التعليم و التدريس..............	92
جدول رقم 05:	يوضح صياغة الأهداف بالاعتماد على مخرجات التعلم............	130
جدول رقم 06:	يوضح الإيديولوجيات المختلفة للكفاية..................	197
جدول رقم 07:	يوضح مكونات الكفاية في المنظور الفرنكوفوني............	218
جدول رقم 08:	يوضح اختلاف الكفايات باختلاف المقاربات.............	225
جدول رقم 09:	يوضح التقابل بين المؤسسة الإنتاجية و المؤسسة المدرسية".........	243
جدول رقم 10:	يوضح الفرق بين منطق التكوين و منطق التعليم"................	245
جدول رقم 11:	يوضح العلاقة بين موضوع البحث وعينة الدراسة...............	260
جدول رقم 12:	يوضح المحكمين و عدد الأسئلة المتفق عليها..................	273
جدول رقم 13:	يوضح كيفية الحصول على معامل ثبات المحكمين.................	274

قائمة الجداول الإحصائية والتمثيلات البيانية

الجـــداول الإحصـــائيـــة للـــدراســـة الاستطـلاعيـــة

العنـوان	المـوضـوع	الصفحـة
جدول رقم 01:	يوضح مدى توفر الوسائل من أجل تطبيق الكفايات أثناء التدريس.....	278
جدول رقم 02:	يوضح مدى تلاءم المقرر من المناهج و مستوى التلاميذ وفق طريقة الكفايات..	278
جدول رقم 03:	يوضح مدى الصعوبات التي يلاقيها المعلمون من جراء تطبيق طريقة الكفايات..	279
جدول رقم 04:	يوضح تكوين المعلمين حول الكفايات..............................	279
جدول رقم 05:	يوضح أهمية تطبيق الكفايات في الميدان وأثرها على تحسن المستوى لدى التلاميذ..	280
جدول رقم 06:	يوضح مدى تأقلم التلاميذ مع طريقة الكفايات.........................	280
جدول رقم 07:	يوضح مدى ملائمة الكفايات وميول ورغبات واتجاهات التلاميذ......	281
جدول رقم 08:	يوضح أهم النقائص التي يواجهها المعلمون في تطبيق الكفايات........	281
جدول رقم 09:	يوضح مدى تكيف تلميذ المدرسة الابتدائية مع مقاربة الكفايات........	282

الجـــداول الإحصـــائيـــة لمـــوضـــوع الـــدراســـة

العنـوان	المـوضـوع	الصفحـة
جدول رقم 01:	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.........................	286
جدول رقم 02:	يوضح توزيع المعلمين حسب الطريقة المستعملة في التدريس..........	286
جدول رقم 03:	يوضح وجود العلاقة بين المقاربة بالكفايات والأهداف................	287
جدول رقم 04:	يوضح وجود نقائص في المقاربة بالأهداف..........................	287
جدول رقم 05:	يوضح تأقلم التلاميذ لطريقة المقاربة بالكفايات.......................	288
جدول رقم 06:	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الميول والحاجات والقدرات والفروق الفردية وفق طريقة الكفايات......................................	288
جدول رقم 07:	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التكوين بالنسبة لمقاربة الكفايات......	289
جدول رقم 08:	يوضح وجود صعوبات في تطبيق الكفايات في الميدان............	289
جدول رقم 09:	يوضح بيداغوجيا الكفايات تراعي قدرات وحاجيات وميول التلاميذ.....	290
جدول رقم 10:	يوضح بيداغوجيا الكفايات تراعي الفروق الفردية........................	291
جدول رقم 11:	يوضح النقائص التي رافقت تطبيق الكفايات في الميدان................	292
جدول رقم 12:	يوضح الطريقة الأكثر أهمية وفعالية..................................	293
جدول رقم 13:	يوضح المشاركة الفعالة للتلاميذ وفق مقاربة الكفايات.................	294
جدول رقم 14:	يوضح تكيف التلاميذ وفق مقاربة الكفايات.............................	294
جدول رقم 15:	يوضح محتوى المنهاج وفق الكفايات له صلة بواقع التلاميذ المعيشي...	295
جدول رقم 16:	يوضح الكفاية توفر قاعدة أساسية للمتعلم..............................	295
جدول رقم 17:	يوضح وجود اختلاف في التقويم بالنسبة إلى الأهداف والكفايات........	296

التمثيـــــلات البيــــانيـــــــة

العنـوان	المـوضـوع	الصفحـة
تمثيل بياني رقم 01	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الخبرة..............................	285
تمثيل بياني رقم 02	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس..............................	286
تمثيل بياني رقم 03	يمثل وجود صعوبات في تطبيق الكفايات في الميدان.............	290
تمثيل بياني رقم 04	يمثل النقائص التي رافقت تطبيق الكفايات في الميدان.............	293

الفهرس

العنوان **الصفحة**

- **قائمة الجداول التوضيحية**
- **قائمة الأشكال و المخططات**
- **قائمة الجداول الإحصائية والتمثيلات البيانية**
- **مقدمة البحث** 01

الفصل الأول (التمهيدي)

- تمهيد........ 06
- إشكالية البحث........ 07
- صياغة الفرضيات........ 13
- أهمية البحث........ 14
- أهداف البحث........ 15
- المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بموضوع البحث........ 16
- الدراسات السابقة........ 18
- سبب اختيار موضوع البحث........ 23

الفصل الثاني: نظريات التعلم و التعليم

- تمهيد........ 26
- معنى التعلم........ 27
- الاستراتيجيات التعليمية التعلمية في المنهاج........ 30
- نظريات التعليم........ 31
- شروط التعلم........ 32
- أهداف الوضعية التعليمية........ 34
- مبادئ التعلم في بيداغوجية الكفايات........ 35
- أهمية الدافعية في عملية التعليم و التعلم........ 39
- أثر طرائق التعلم على التقويم و نمط الامتحانات........ 41
- تقنيات التعليم........ 42
- نظريات التعليم والمعارف المحققة........ 43
- نظريات التعلم الأساسية........ 43
- مراحل الفعل التعليمي........ 53
- مقاربات بيداغوجية APPROCHE PEDAGOGIQUE........ 57
- تشخيص مشكلة التعلم........ 62
- تطورات حديثة في المبادئ الأساسية للنشاط التعليمي........ 63
- تطورات حديثة في أساليب التعليم........ 64
- البيداغوجيا الفارقية أو بيداغوجيا الفوارق........ 67
- النظريات السايكولوجية وإسهاماتها في عملية التعلم........ 68
- مفهوم التعلم المعرفي........ 71

- دور المعارف السابقة في التعلم.. 72
- الـوسـائـل التعليميـة و دورها في تحسين عملية التعليم و التعلم......................... 73
- تقويم التعلم و وسائله.. 74

الفصـل الثـالـث: قواعد و أسس التدريس

- تمهيد.. 78
- التدريس « instruction ».. 78
- المعـايير المرتبطـة بطريقـة التدريس.. 88
- مهـارات تخطيط التـدريس.. 90
- مفهوم التخطيط للتدريس.. 93
- مـراحـل التـدريس The three phases of teaching.. 96
- الأبعـاد والمتطلبـات الأسـاسيـة للتـدريس.. 98
- تـدريس استـراتيجيـات التعلـم.. 99
- علاقة التعليم بالتعلم والتدريس وعناصر الموقف التدريسي.. 102
- التقويم التربوي وعملية التدريس.. 103
- العـلاقـة الترابطية بين التـدريس والتقـويـم.. 104
- تقويم التدريس من خلال المدارس الفلسفية والكفايات 105
- الاختلاف بين التدريس المنظم والتقليدي.. 107
- المكـونـات الأسـاسية فـي إعـداد الـدرس.. 108
- منهجيـة التـدريس.. 109
- سيكـولـوجيـة الإجـراءات التـدريسيـة.. 109
- فلسفـة التـدريس.. 111

الفصـل الرابـــع: بيداغوجيا الأهداف (الجيل الأول)

- تمهيد.. 114
- الأهداف التربوية.. 114
- مستـويـات الأهـداف.. 117
- صفـات الفعل السلوكي.. 117
- تحديد الأهداف السلوكية و نواتج التعليم.. 120
- بعض التصورات عن مقاربة الأهداف.. 122
- تحديد الأهداف التربوية في ضوء التغيرات الحاصلة عند المتعلم.. 124
- أهمية الأهداف التربوية.. 125
- صياغة الأهداف التعليمية.. 128
- صياغة أهداف التدريس بالاعتماد على مخرجات التعلم.. 129
- التعلم بواسطة الأهداف.. 131
- إشكـاليـة الأهـداف.. 135
- أهميـة تحـديـد الأهـداف الإجـرائيـة.. 136
- أهمية تحديد الأهداف التربوية من حيث المستوى و التصنيف.. 138
- الطرق القديمة و بيداغوجيا الأهداف.. 140
- إسهـامـات بعض البـاحثين في صياغة الأهداف.. 141

- الخلفيـة التـاريخيـة لنشـأة الأهـداف... 143
- الأهداف الإجرائية وبناء الاختيارات التحصيلية.. 144
- الانتقادات الموجهة إلى بيداغوجيا الأهداف.. 145
- نقائص بيداغوجيا الأهداف.. 147
- مبررات اللجوء إلى مقاربة الكفايات... 149

الفصـل الخـامـس: المقـاربـة بـالكفـايـات (الجيل الثاني)

- تمهيد... 153
- المقاربة بالكفايات (تعاريف وتصورات).. 153
- كيف ظهرت الحاجة إلى الكفايات... 160
- الخصائص البيداغوجية التي تميز الكفايات في التربية................................. 161
- صيـاغـة الكفـاية.. 164
- مراحل تكوين الكفايات... 165
- عوامل و مبررات الظهور لبيداغوجيا الكفايات.. 171
- مصادر اشتقاق الكفايات.. 173
- أهم مصادر اشتقاق الكفايات.. 175
- إستراتيجية المقاربة بالكفايات... 176
- مساهمة الكفايات.. 177
- أسس المقاربة بالكفايات.. 180
- أسس تشكيل الكفاية و حصول إدماج التعلم... 182
- الخصائص التربوية للكفاية.. 184
- الخلفية العلمية لبيداغوجيا الكفايات و المقاربات البيداغوجية Approches Pédagogiques.. 185
- مفهوم منهجية المقاربة بالكفايات... 186
- مميزات المقاربة الجديدة و تأثيرها على العلاقة التربوية............................... 187
- التقويم في ظل المقاربة بالكفايات.. 194
- الكفاية و القيم الأيديولوجية.. 197
- التصورات الجديدة المتعلقة بالمقاربة بالكفايات.. 198
- الكفايات المنتظرة من نمط الامتحانات... 199
- الكفايات التعليمية... 200
- الكفايات و القدرات... 205
- المقاربة بالكفايات و بيداغوجيا الإدماج.. 207
- الأصول و الوضع الإبستيمولوجي للكفاية.. 210
- التدريس بالكفايات و المدرسة الحديثة... 211
- مفهوم الكفاية في الأدب التربوي.. 211
- التيارات السيكولوجية لبيداغوجية الكفايات... 214
- الأبعاد الأساسية للكفاية... 216
- المنظور الفرنكوفوني للكفاية... 218
- الكفايات و العمل الديداكتيكي... 219
- الكفاية من المنظور الإنجلوسكسوني... 221

- الكفاية و السياق التربوي.. 222
- أوجه الاختلاف بالنسبة للكفاية في المنظور التربوي و اللساني.......................... 224

الفصـل السـادس: بيداغوجيا الأهداف والمقاربة بالكفايات، أي تغيير؟

- تمهيد.. 229
- أسلوب حل المشكلات و الحل البديل... 229
- الانتقال من أهداف التعليم إلى أهداف الوضعيات..................................... 230
- العلاقة التكاملية بين المقاربتين.. 231
- بيـداغـوجيـا الأهـداف و كيفيـة ظهـورها.. 232
- مبررات الظهور و التطور إلى بيداغوجيا الكفايات.................................... 236
- المؤسسة الإنتاجية و المؤسسة المدرسية.. 243
- العلاقة بين التدريس الهادف و التدريس الكفائي...................................... 246
- نظرة كل من بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات إلى العملية التعليمية/التعلمية.......... 248
- بين مقاربة الأهداف ومقاربة الكفايات والعلاقة بينهما................................ 249

الفصـــل السـابــع: منهجية البحث

- تمهيــد.. 253
- المنهج المتبع في البحث.. 253
- حـدود الدراسة العادية والاستطلاعية.. 254
- الدراسة الاستطلاعية الميدانية.. 254
- خصائص الدراسة الميدانية الوصفية-المسحية 255
- كيفية اختيار عينة الدراسة.. 255
- مواصفات عينة الدراسة... 256
- حجم العينة.. 256
- أداة جمع البيانات (الإستبيان)... 259
- تطبيق الاستبيان.. 269
- كيفية جمع البيانات وتنظيمها... 269
- كيفية أخذ العينة الجزئية وبعض من بنود الاستبيان.................................... 270
- صدق المقياس (أداة الدراسة).. 271

الفصـل الثـامن: عرض وتحليل النتائج وتفسيرها

- تمهيد.. 277
- نتائج الدراسة الاستطلاعية.. 277
- نقد الدراسة الاستطلاعية.. 283
- عرض وتحليل نتائج الدراسة على شكل جداول إحصائية و تمثيلات بيانية........... 285
- كيفية قياس فرضيات البحث... 297
- تفسير فرضيات البحث على ضوء النتائج المحصل عليها................................ 298
- نتائج الدراسة العادية و قيم K^2_c حسب نظام spss.................................. 301
- نتائج الدراسة الاستطلاعية و قيم K^2_cحسب نظام spss............................. 307

خـــــاتمـــــة.. 311

استنتـاجـات واقتـراحـات.. 314

المراجـــع المعتمــــدة... 318

المـــلاحـــــــق

مقـــدمـــة البحث:

توالت في السنين الأخيرة صدور كتابات في ميداني التربية والتكوين تتمحور حول موضوع الكفايات وتحديدها وتصنيفها وسبل تنفيذها كما استندت الإصلاحات التربوية في كثير من الدول (بلجيكا، كيبك، فرنسا...) إلى الكفايات كمدخل لتحسين الممارسات البيداغوجية ولربط المدرسة بالتغيرات والتحولات العميقة التي يعرفها عالم الشغل والاتصال وطرق اكتساب المعرفة فالمسالة ترتبط بضرورة الرفع من مردودية المؤسسة التربوية وجعلها قادرة على دخول القرن الواحد والعشرين وربح رهان المناقشة، ذلك أن التأكيد على اكتساب الكفايات خلافا لما تعتقده البيداغوجيا التقليدية هو المسلك الوحيد الذي يؤمن للمتعلم تكوينا قابلا للاستغلال داخل الواقع المعيشي وقادرا على تغيير هذا الواقع نحو الأحسن ولعل هذا يجعل الكفاية حديثا مرتبطا بالجودة وتطوير المردودية ومرتبط في نهاية الأمر بالاستثمار في أقصى حدوده ومنه استثمار الطاقات البشرية.

لذا فان المقاربة بالكفايات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية لدعم البعد النوعي في التعليم ليشكل توجها جديدا يعبر عن تطور الأنظمة التربوية في العالم ويشكل موضوع الساعة في مؤسساتنا التربوية وهذا التوجه للبيداغوجيا ضرورة ملحة للمنظومة التربوية من اجل إحداث تغيرات كثيرة في طريقة اكتساب معرفة.

إن تبني منطق الكفايات لا يعني التخلي عن المعارف الأخرى بل هي من أجل إثراء و بناء الفكر وممارسة النقد لان تلك المعارف السابقة لهي جزء من الإرث التربوي.

فتنمية هذه الكفايات يعني التأكيد على إدماج وتوظيف المعارف في شتى مجالات الحياة.

وأن تطبيق المناهج الجديدة المعتمدة أساسا على المقاربة بالكفايات تتطلب تحويلا حقيقيا للاستراتيجيات التربوية (منطق التكوين، طرائق التقييم، تسيير الأقسام، أنماط تسيير المؤسسات وإعادة هيكلة السلوكات البيداغوجية).

لأن التكوين في عصرنا لا يقتصر على المنظومة التربوية وحدها بل تقوم به أيضا مؤسسات تكوينية أخرى خارج النظام التربوي ولتحقيق هذه الكفايات (Compétences) لابد من إعادة النظر في المؤهلات (qualifications) والإقرار (Reconnaissances) حيث إن التربية عملية ذات أهمية بالغة على مستوى الفرد أو المجتمع أو الدولة أو الأمة حيث يقول الشيخ محمد عبده "التربية هي الطريق لنهضة الأمة".

وفي عبارة مشهورة للرئيس الأمريكي السابق "ليندون جونسون" في 1965 قوله "إن الحل لمشكلاتنا القومية هو التربية والتعليم".

(و أن التربية الحقة هي التي تقود إلى ممارسة التفكير الإبداعي) :"روشكا 1989".

ثم أن الحاجة إلى الدراسات والبحوث العلمية تزداد يوما بعد آخر فالعالم في سباق للحصول على أكبر قدر ممكن من المعرفة الدقيقة التي تكفل الراحة والرفاهية للإنسان.

لذا تعتبر العملية التعليمية/التعلمية من المجالات التي طالتها عملية القياس والتقويم.

فتشير البحوث النفسية والتربوية إلى النشاطات الموجهة نحو تنمية السلوك في المواقف التعليمية و بالتالي فالهدف النهائي لها هو توفير المعرفة التي تسمح للباحثين بتحقيق الأهداف التربوية بأساليب أكثر فعالية من اجل الاستفادة من النتائج التي أحرزتها تلك البحوث والدراسات المرتبطة بالتعليم بهدف تحديث غايات التعليم من أجل تلبية حاجات الفرد والمجتمع وإلى تحقيق أهداف التكوين واستخدام أحسن الوسائل وأنجع الطرائق.

لذا فإن هذا الإصلاح يهتم بترقية التعليم و تفعيل التعلم وتحديثه عبر تحديث مناهج التعليم وتعديل مسارات التكوين والجمع بين المعارف من جهة والقدرة على تحويلها وتجنيدها وإدماج التعلم كذلك الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين سعيا إلى تفعيل التعليم والتعلم وعملا على مد المجتمعات بنشء قادر على مواجهة المواقف وحل المشكلات التي تعترضه بالاعتماد على النفس والاستقلال الذاتي.

وأن النظرية البنائية كخلفية علمية والتي تنظر إلى الحياة من منظور عملي تقوم على ربط التعليم بالحياة حيث أن من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها هذا التوجه الجديد هو الرفع من جودة التدريس وفعاليته وإكساب المتعلمين قدرات تستجيب لمتطلبات عالم المهن الذي يعتمد على مبدأ التكوين والتدريب فالانتقال من منطق التعليم إلى منطق التدريب يعني

السعي إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية على أساس أن العلاقة بين المداخل البيداغوجية المختلفة هي علاقة تكامل وترابط، على اعتبار أن النظرية البنائية للتعلم هي نشاط عقليا يحدث عن طريق السيرورة العقلية وليس نتيجة المثير والاستجابة وكذلك يسهل عملية إدماج المتعلم بمحيطه الخارجي.

وما دمنا نعتبر أن مدخل الكفايات في التعليم لا يشكل منظورا مستقلا عن منظور التدريس بالأهداف، بل هو نموذج من نماذجه وحركة تصحيحية داخلة، فلقد عمدنا إلى توضيح أهمية تحديد الأهداف الإجرائية، ثم رصد أهم الانتقادات التي وجهت إليها.

وإذا كان مفهوم الكفايات يتقاطع مع مجموعة من المفاهيم داخل الحقل التربوي البيداغوجي، فإننا و من باب تجنب كل شكل من أشكال الغموض واللبس، فلقد تناولنا مختلف أنواع العلاقات التي تساعد على سهولة التمييز بينه وبين أهم المفاهيم الملتصقة بوظائفه وأغراضه، كما هو الأمر بالنسبة لبيداغوجيا الأهداف وغيرها من المفاهيم المتداخلة معها.

وانسجاما مع موضوع البحث، الذي يتوخى مقاربة الكفايات ليس من زاوية نظرية فحسب، بل أيضا من وجهة ديداكتيكية، فقد عمدنا إلى ترصد أهم الأساليب والطرائق الملائمة لتكوين الكفايات المنشودة، مبرزين في الوقت نفسه، أدوات ووسائل التقييم، باعتبار أن الوضعية التعليمية التعلمية بالكفايات تشكل بنية تكون فيها عملية التقويم عنصرا منسجما مع مختلف العناصر الأخرى.

وإذا كان تكوين الكفايات يعتبر من التصورات الحديثة في مجال التربية والتكوين، فإن ضرورة المعرفة المتكاملة، تفرض تجسيد هذا التصور ضمن ممارسات تعليمية، على اعتبار أن المعلم أضحى، في الوقت الراهن، في أمس الحاجة إلى الإلمام بمختلف عناصر الفعل التعليمي التعلمي، على المستوى السيكولوجي والبيداغوجي والديداكتيكي.... حتى يتمكن بذلك من توفير الشروط الضرورية التي تتطلبها عملية تكوين الكفايات عند المتعلمين بالمؤسسات التعليمية.

الفصـــــــل الأول

(التمهيدي)

المحتـــــــويــــات

- ✓ تمهيد
- ✓ إشكالية البحث
- ✓ صيـاغـة الفـرضيـات
- ✓ أهميـة الـبحث
- ✓ أهـداف الـبحث
- ✓ المصطلحـات و المفـاهيـم المـرتبطة بمـوضـوع الـبحث
- ✓ الدراسات السابقة
- ✓ - سبب إختيار موضوع البحث

1-1- تمهيـــد:

يعكس النظام التربوي طموحات الأمة و يكرس اختياراتها الثقافية والاجتماعية، ويسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم أفراد فاعلين وقادرين على القيام بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل، فحركية النظام التربوي تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث والقيم التي يتميز بها المجتمع.

وإستشراق المستقبل بملتزماته العلمية والتكنولوجية لإعداد أجيال قادرين على مواجهة التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة وبناء الاستراتيجيات الكفيلة بإقرار توازن المجتمع في كل أبعاده.

لهذا انتشر مفهوم الكفاية خاصة في عالم الشغل والتكوين المهني ثم تحول إلى مجال التعليم، وسبب هذا الانتشار يتضح من خلال النتائج المدرسية الغير كافية بالنسب للمتعلمين بسبب الطرق والأساليب المتبعة وكان واضحا في المنتوج الضعيف لدى المتعلم فتدل إحصائيات 2000، 2001 بأن نسبة كبيرة من المشتركين في شهادة البكالوريا لم يوفقوا في الحصول على الشهادة المذكورة وهذا دليل واضح على ضعف التحصيل لذا كانت الأساليب لا تستجيب لطموحات ورغبات المؤسسة التعليمية. حيث يعاني المتعلمون صعوبات في اكتساب المعرفة وتوظيفها في الحياة اليومية وفي تنمية المهارات العقلية انسجاما مع التطور المتسارع للمعارف ومع التحول الحاصل في عالم الشغل.

من هنا ظهرت الحاجة إلى إعادة النظر في التكوين والتعليم استنادا إلى مفهوم الكفاية الذي يؤكد على تدريب المتعلمين و جعلهم متكيفين مع محيط دائم قابل للتغيير بين لحظة وأخرى ثم إلى النقائص التي اعترت بيداغوجيا الأهداف ومنها:

- تجزأ الأهداف والتأكيد على تلك التي تتحقق على مدى قريب.
- تفكك المعارف وانقسامها إلى أجزاء.
- كذلك الاهتمام بالكفايات ضعيف.

ومن المعروف جدا أن بيداغوجيا الأهداف ترتكز إلى المدرسة السلوكية في علم النفس والتي تنظر على أن التعلم هو تعديل للسلوك وناتج للإستجابة لمثيرات خارجية. من هذا المنطلق أصبح ضروري تجاوز هذه المدرسة السلوكية.

فالكل يعرف أن المقاربة بالكفايات بدأ أولا في التكوين المهني الذي ينظر إلى المعرفة من جانبها النفعي، أي بمعنى ما يكتسبه المتعلم من معارف وقدرات ومهارات "كفايات" في المدرسة ينبغي أن يكون هذا الاكتساب قابلا للتحويل والتوظيف من طرف المتعلم، من أجل حل المشكلات التي تعترض حياته اليومية ومساعدته على الادماج مهنيا واجتماعيا، وهذا ما تنادي به المدرسة البنائية والتي تنظر إلى التعلم بأنه نشاط ذهني عقلي يختتم بتزويد المتعلم مهارات وقدرات قابلة للملاحظة والقياس، أي أن الكفايات تستند في فلسفتها إلى الواقع المعيشي وتنظر إلى المعرفة بأنها "مجموعة النشاطات الذهنية" وبالتالي تكون الكفايات تستند في تصورها إلى المدارس كلها منها السلوكية – المعرفية – البنائية.

1-2- إشكالية البحث:

شهدت المنظومة التربوية في الجزائر وعبر مراحلها السابقة أساليب وطرق تربوية مختلفة كانت في معظمها تركز على دور المعلم وباقي عناصر العملية التعليمية من (تلميذ، وإدارة، مجتمع، وسائل، مناهج) ليس له دور فعال يذكر وخصوصا المتعلم الذي هو المستهدف من تلك العملية التربوية و بموازاة ذلك فإن هنالك أساليب حديثة قد عمّت جميع أنحاء العالم، إذ لا سبيل من التخلص من تلك الطرق التي طبعت المؤسسات التربوية والتكوينية والتي أدت إلى عدم وجود مبادرات ترمي إلى التحسن والتطور مما أثر هذا بشكل فعال على أداء ونوعية التحصيل التربوي واستجابة لهذا التغيير الذي مسّ العالم فلابد أن يكون هنالك تحولات كبيرة في مختلف الميادين ولاسيما الميدان الذي لابد أن يشهد طرقا حديثة تستجيب لمقاييس التسيير العصري وإلى التكيف والانسجام مع المحيط الجديد. فمن أجل مواكبة هذا المسار يجب الاعتماد على أساليب حديثة في التعليم للوصول إلى التحسن المرتقب، ولمسايرة هذه التطورات الحاصلة والتغيرات الحادثة ونظرا للانتقادات الموجهة إلى التعليم الهادف بسبب قصور تجزئة الأهداف، حيث أصبح المعلم آلة لا تعي إلا صياغة الأهداف وتنفيذها وفي نفس الوقت لا تنمي لديه أية كفاية بل تهتم بالمعارف بشكل أكثر لذا

طرحت بيداغوجيا الكفايات كبديل لها ولتحديث تقنيات التدريس وأساليبه وأن التدريس بالكفايات ليس قطيعة للتدريس بالأهداف بل تعديل لمسار بيداغوجي أصبحت بعض تقنياته لا تلبي الحاجات الفردية والاجتماعية الجديدة.

(خير الدين هنى: 17،2005)

لذا يكون البديل المقترح هو (المقاربة بالكفايات) الطريقة التي ترمي إلى دعم البعد النوعي في التعليم، فهذا التوجه الجديد للبيداغوجيا ضروري وملح للمنظومة التربوية من اجل إحداث تغيير كبير في اكتساب المعرفة.

كما له أثر في تنمية الكفايات وإدماج وتوظيف المعارف والموارد من أجل الاستخدام الأفضل في مجال الحياة، وهذا لا يعني إهمال المعارف السابقة والتي تشكل جزءا من الإرث التربوي، كما لا يتعلق الأمر بقطيعة أو بثروة بل هو تطور واسع يولد من انشغالات لدى الفاعلين في سيرورة التعليم، فالتطبيق المباشر لهذه المقاربة سيؤدي إلى تغيرات كبيرة في تنظيم العمل في المدرسة و علاقة المعلمين بالمعرفة والتعلم.

وحتى لا تواجه عملية البناء الطموحة هذه بالشكوك والمقاومة التي يمكن أن يفرضها البعض والمرتبطة بذهنيات المعلمين وتجاربهم السابقة، فإنه ينبغي وفي إطار إستراتيجية التغيير العناية بهذه الطريقة وبدءا باقتسام هذا التوجه من طرف المنظومة التربوية والوعي بتأثيراته على ممارسة التعليم والتعلم من أجل إدماج هذه المقاربة في الحياة المدرسية والواقع المعيشي.

فإذا كان العالم اليوم يشهد صراعا حضاريا وإيديولوجيا، فإن أساس النجاح فيه يعود إلى الإنسان المتعلم الواعي والمنتج، فالدول المتفوقة تركز اهتماماتها على التربية باعتبارها الضامنة لمستقبل الأجيال واستمرارية المجتمع، فإذا أردت أن تحكم عليها وتقف عند درجة تطورها أو تخلفها فانظر إلى نظامها التربوي، فتشير إحصائيات (اليونسكو، 2001) بأن اليابان ينفق على كل تلميذ 6952 دولار والسعودية 1292 دولار وتونس 283 دولار.

بينما الجزائر تنفق على كل تلميذ 155 دولار وهذا دليل كاف لمعرفة درجة الاهتمام بالتلميذ المتعلم.

والدول في العالم اليوم تعمل بشكل مستمر على تحسين أنظمتها التربوية، الأمر الذي جعل خبراء التربية يفكرون في إعادة بناء الفعل التعليمي – التعلمي على مبادئ مبنية على ما هو أفيد وأنفع بالنسبة للمتعلم، وأكثر اقتصادا للوقت والموارد وأكثر استجابة لمتطلبات الفرد في المجتمع اعتمادا على أساليب تكوينية ذات أهداف بعيدة المدى وضمن إطار إستراتيجية تبني هذه البيداغوجيا في المنظومة التربوية من أجل تحقيق قفزة نوعية تستجيب لمتطلبات الحياة المتغيرة.

ذلك أن التطور الذي أحدثته التكنولوجيا أفضى إلى نهضة اقتصادية معتبرة، فعلى كل المؤسسات أن تستجيب وتتكيف مع الوقت الراهن، ولما كانت المدرسة واحدة من هذه المؤسسات فعليها أن تتطور وتتجدد، وإذا تشبثت بتقديم المعرفة من أجل المعرفة فإنه يمكن الاستغناء عنها بسبب تأكيدها على التراكم المعرفي فقط وعدم اهتمامها وتركيزها على قدرات الفرد.

وحيث إن تدريس المتعلمين من قبل المعلم مرّ بمراحل متعددة وطرق مختلفة كلها ترمي بالخصوص إلى تحسين مستوى الإنتاج وإلى تقبل المتعلم للمادة والرغبة بتعلمها، فالانتقال من التدريس بالمحتوى الذي يعبر عن اجتهاد يخص تبليغ المعرفة للمتعلم إلى التدريس بالأهداف النظرية التي تتحدى الضبط والتخطيط والدقة في نقل المعرفة وفق رؤية آلية كما عبرّ عنها ماجر "MAGER,75" [إذا لم تكن متأكدا من المكان الذي تسير إليه فإنك ستصل إلى مكان آخر]، هذه النظرية التي لاقت تقبلا ملحوظا من قبل المتعلمين وساعدت على تحسن المستوى نوعا ما، ومن بين المفكرين الذين انتقدوا نموذج التدريس بالأهداف في التعليم ما قاله هاملن (DANIEL. HAMLINE, 82) (في أن تحديد الأهداف يعني عزل مجموعة من الانجازات والمهارات اللازمة والمفيدة).

- كذلك التدريس بالأهداف يضع على قدم المساواة كل المواد التعليمية دون فارق.
- كما إن أغلب المدرسين لم يعمدوا إلى تناول تحقيق الأهداف الإجرائية.
- ثم أن صياغة الأهداف الإجرائية عملية بطيئة ومعقدة على الرغم من ظهورها بمظهر السهولة والبساطة.

- كما إنها تجزئ الأهداف إلى عناصر ذاتية تجعل من الصعب أن تعكس هذه الأهداف الجزئية الهدف العام أو الغايات أو المرامي.
- أن الاتجاه السلوكي في وضع الأهداف لا يقيس تحسن المهارات العقلية (التفكير التقليدي، التحليل، الاستقراء) قياسا مباشرا بل يقوم على قياسها بطريقة غير مباشرة.
- كما أن الجوانب النفسية الداخلية (العقلية، الوجدانية) لا يمكن قياس تغيرها بصورة مباشرة.

وفي الإطار (السوسيوثقافي) الجانب الاجتماعي الثقافي فإن الهدف ليس تطبيق المرامي لمجتمع تكنوقراطي والمعتمد على الصناعة والتكنولوجيا لا بل الهدف هو مراقبة السلوك وقيادته والتحكم فيه عن طريق استجابات شرطية يقوم بها المتعلم.

من هنا أصبحت بيداغوجيا الأهداف لا تلبي حاجيات الفرد في المجتمع لعدة أسباب أهمها:

- لا يمكن للمتعلم أن يتعلم و يكسب معرفة من جراء تحقيق الأهداف الإجرائية من قبل المعلم لأنها أي الأهداف الإجرائية تجزئ الأهداف التربوية إلى أهداف جزئية تفصيلية الأمر الذي يخفض من فعالية التعليم.
- فإذا كان هدف التكوين هو تطوير وتحويل المكتسبات إلى سلوكيات ترى أن التعليم هو اكتساب القدرة على المبادرة والفعل.

وما قاله إيزنر (ELLIOT.EISNER ,91) في الأهداف بأنها:

- تهتم بقياس مستوى المتعلم أكثر ما تهتم بتقويم مردودية التعلم.
- هنالك خلط بين الضرورة التي يفرضها منطق تسلسل سيرورة التعليم ومنطق السيكولوجيا الذي يبنى على الخلق والإبداع والابتكار.

ومن جملة ما وجهت من انتقادات إلى بيداغوجيا الأهداف السلوكية:

- ❖ **التجزئ:** أي الصياغة السلوكية للأهداف تجزئ الفعل التعليمي.
- ❖ **الفعالية:** أي توظيف الوسائل التي من خلالها يمكن تحقيق النتائج المرجوة.
- ❖ **المردودية:** فعالية التعليم و نشاطه تقاس بالنتائج المحصل عليها، فالتطور الحاصل في بيداغوجيا الأهداف أدى إلى ظهور الحاجة إلى مقاربة أكثر دقة وتخصصا من التدريس بالأهداف.

أي المقاربة التي لا تقصي البيداغوجيا السالفة بقدر ما تستدرك و تبني فيها الجوانب السليمة والإيجابية لتحقيق مشروع متكامل و متوازن.

من هذا فإن التدريس الهادف والناجح لا يتحقق إلا بإتباع الطرق (البيداغوجيا) النشطة التي تشرك التلميذ في عملية التدريس باعتبارها نظام أو نسق يتكون من مجموعة الأنشطة التي يقوم بها المعلم قصد مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف أساسية معتبرة وتبقى كفاية المعلم و اتجاهه نحو التدريس بصفة عامة والمقاربة بالكفايات عاملين مهمين في تحقيق الأهداف المرجوة من إستراتيجية بيداغوجيا الجيل الثاني "المقاربة بالكفايات".

(عبد السلام عبد الرحمن جامل: 2000، 27)

ونظرا لما يجب أن يكون عليه المتعلم من اكتساب معارف ومهارات تصبح له ملازمة في الحياة للوقوف والتصدي لكل ما يواجهه من صعوبات، وفي إطار الإصلاحات المستمرة على مستوى المنظومة التربوية من أجل تطورها وإعادة هيكلتها حتى تصبح ملائمة ومناسبة لمتطلبات الفرد في المجتمع ظهر هنالك متغير جديد هو إمكانية تحسن المستوى الفكري والعقائدي للمعلم وكذلك تحسن مردودية المتعلم وجعله يكتسب كفاية تؤهله لمواجهة المواقف.

وهكذا بدأت الساحة التربوية بدورها تشهد و منذ أواخر السبعينات انتشار في تحديد الأهداف التربوية كاتجاه جديد بدأ تأثيره يطال مختلف الفعاليات التربوية، فلم ينحصر في الإطار التربوي الأكاديمي والأبحاث الجامعية التي تناولت العملية التعليمية بالدرس والتحليل، بل انتقلت أثاره إلى النصوص والتوجيهات الرسمية، مما جعله يكتسي طابعا مؤسسيا يرشحه لكي يصبح النموذج المهيمن في مجال علم التدريس.

فتطورت بيداغوجيا الأهداف، وبرز جيل ثاني لم تعد فيه السلوكات الملاحظة سوى أداة لرصد مؤشرات الكفاية ومعايير تقويمها، إذ بدأت فكرة تجاوز البيداغوجية السلوكية تفرض نفسها – وبإلحاح – على الفاعلين التربويين في الفترة ما بين (1975م – 1980م) وكان البدء بتصحيح ما أمكن تصحيحه في مسار النموذج السلوكي مع الاحتفاظ بالمكتسبات النظرية و العملية التي جاء بها هذا النموذج.

ففي فرنسا وابتداءا من سنة (1977م) شرع فريق تربوي مكون من أساتذة التعليم الثانوي من مختلف التخصصات في تأسيس خلية للبحث اتخذت لنفسها مقرا في مدينة ليون

أطلق عليها مركز الدراسات البيداغوجية والتشاور (CEPEC) الذي واصل في بلورة تصور بيداغوجي بديل انطلاقا من الثغرات التي اعترت بيداغوجيا الأهداف "الجيل الأول"، وقد شكلت هذه الثغرات التي كانت موضوع الانتقادات الموجهة إلى الأهداف قاعدة انطلاق البحوث والدراسات التي قدّم من خلالها فريق (CEPEC) مفاهيم في كل المستويات والتي تكمن بتقويم الإعوجاجات وسد الثغرات الملحوظة في تصور الجيل الأول.

وهذا الفريق الذي قدّم مشروعا بيداغوجيا متكاملا ساهم فيه مجموعة من الباحثين نذكر منهم:

- بارطولوكسي (ALFRED BARTOLUCCI،77) الذي من إسهاماته بحث تحت عنوان: "التعلم بالمشكلة" "Apprendre par le problème"
- بورديو (PIERRE BOURDIEU , 77) صاحب بحث تحت عنوان: "المؤسسة ومشروعها" "L'établissement et son projet".
- دولورم (CHARLES DELORME ,77) الذي من انجازاته "بيداغوجيا الأهداف أو أي تغيير البيداغوجيا"
"La pédagogie par ou quel changement de la pédagogie".
- جان كلود باريزو (JEAN CLAUDE PARISOT،77) صاحب عمل بعنوان: "نحو بيداغوجيا الأهداف "الجيل الثاني" " Vers une pédagogie par objectifs, deuxième générations".

(عبد السلام عبد الرحمن جامل: 2000، 10)

فعلى ضوء ما تقدم يمكن طرح التساؤلات التالية:

- ❖ هل بيداغوجيا الكفايات تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية / التعلمية؟
- ❖ هل معلموا المرحلة الابتدائية فعلا قد انتقلوا بطريقة تدريسهم لتلامذتهم من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفايات؟.
- ❖ هل ظهرت الحاجة إلى الكفايات نتيجة للثغرات والنقائص التي إعترت بيداغوجيا الأهداف؟.
- ❖ هل المنهاج المقرر وفق الكفايات له صلة بواقع التلميذ المعيشي؟

❖ هل توجد علاقة بين الأهداف والكفايات؟ وهل يوجد اختلاف في نوعية التقويم المستخدم؟.

❖ هل توجد نقائص و صعوبات ترافق تطبيق بيداغوجيا الكفايات؟.

1-3- صيـاغـة الفـرضيـات:

من خلال تلك التساؤلات يمكن صياغة الفرضيات التالية:

* بيداغوجيا الكفايات تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية / التعلمية.

* قسم كبير من معلمي المدرسة الإبتدائية فعلا قد انتقلوا بطريقة تدريسهم لتلامذتهم من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفايات.

* ظهرت الحاجة إلى الكفايات نتيجة للثغرات والنقائص التي إعترت بيداغوجيا الأهداف.

* للمنهاج المقرر وفق الكفايات صلة بواقع التلميذ المعيشي.

* توجد علاقة بين الأهداف والكفايات مع إختلاف في نوعية التقويم المستخدم.

* توجد نقائص وصعوبات ترافق تطبيق بيداغوجيا الكفايات في الميدان التربوي.

1-4- أهميـة الـبحث:

إن العالم اليوم يعيش عصر المعلومات والاتصال، فقوة الأمم وتقدمها تقاس بما تملكه وما توظفه من معلومات في مجالات الحياة المختلفة بما في ذلك المجال التربوي، فتكمن أهمية هذه الدراسة بمايلي:

1- مساهمة الكفاية في النمو الشامل للمتعلم.

2- كما أن الكفاية تساهم بشكل فعال في التقدم الفكري والتطور المعرفي للمتعلم.

حيث إن البيداغوجيا الحديثة (المقاربة بالكفايات) تكشف عن أيديولوجية (تقدمية – بنيوية) تركز اهتمامها على الفرد والمجتمع بآن واحد.

3- اكتساب الكفايات والحصول عليها من قبل المتعلم يتفق تماما مع الغايات التي ترمي إليها أغلب الطرق التربوية السابقة لأن يصبح الفرد مواطن صالح في مجتمعه.

4- لا تقتصر أهمية المقاربة بالكفايات على المجال التربوي فحسب بل لها انعكاسات مباشرة على الأفراد في عالم الشغل بمختلف أبعاده الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية.

5- يكتسب موضوع البحث أهمية قصوى باعتبار كثير من دول العالم اليوم تعمل على مسايرة الركب الحضاري، و إن "لبيداغوجيا الكفايات" دور مهم في النهوض بالمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية / التعلمية.

6- بيداغوجيا الكفايات لها إستراتيجية حديثة فضروري فهمها من قبل المعلم من أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة.

وحتى تحقق الهدف الإجرائي المنشود من قبل المعلم بطريقة التدريس بالأهداف ما هو إلا مؤشر كفاية يحصل عليه المتعلم، لذا تكمن أهمية الكفايات بأن طريقة التدريس بالأهداف تعتبر مستوى من مستوياتها أو الحد الأدنى المرجو اكتسابه من قبل المتعلم من أجل الوصول إلى الكفاية المستديمة.

7- التدريس بالكفايات له أهمية كبيرة من خلال تركيزه على المتعلم وإلى جعل العملية التعليمية/التعلمية نشاطا يسهل عملية تكيف الفرد مع المحيط الطبيعي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي المحلي منه والكوني.

1-5- أهـداف الـبحث:

أصبح مصطلح الكفايات متداولا في مجال التربية وفرضت المقاربة بالكفايات نفسها في كل الميادين وخاصة في مجال التكوين المهني واعتمدتها البلدان المتقدمة في أنظمتها التربوية فالهدف من "موضوع البحث" يتجلى بما يلي:

1- إدماج التعلم و جعل التعليم يركز على النتائج التي يمكن للمتعلم اكتسابها.

2- قدرة المتعلم على توظيف جملة من المعارف المنظمة والقدرة على حسن الفعل (Savoir faire).

3- قدرة المتعلم على مواجهة بعض الوضعيات وانجاز عمل محدد وجعل المتعلم مؤهلا للقيام بعمل معين.
4- أن اكتساب الكفاية من طرف المتعلم تجعله يقابل مواقف الحياة المتنوعة.
5- إعطاء صورة واقعية عن التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية وكيفياته وتأثير هذه الطريقة على المتعلم.
6- إبراز أهم مفاهيم وتقنيات هذه البيداغوجيا الحديثة ومدى مساهمتها في العملية التعليمية / التعلمية.
7- الهدف من هذه الدراسة أيضا هو تحسيس العاملين في مجال التربية بأهمية هذه الطريقة باعتباره بيداغوجيا متطورة وفعالة في العملية التعليمية / التعلمية.
8- معرفة موقف المعلمين والمشرفين التربويين من المقاربة بالكفايات.
9- معرفة الصعوبات التي تواجه المعلم والمتعلم من جراء تطبيق هذه الطريقة الحديثة "بيداغوجيا المقاربة بالكفايات"...
10- الهدف من هذه الدراسة هو معرفة من من الأساتذة اللذين لازالوا يدرسون تلامذتهم بالأهداف، ومن من الأساتذة اللذين انتقلوا في طريقة تدريسهم إلى الكفايات.
11- يسعى هذا التوجه الجديد إلى رفع من مستوى جودة التدريس وفعاليته واكتساب المتعلمين كفايات محددة تستجيب لمتطلبات عالم الشغل.
12- يهدف هذا البحث من خلال الكفايات إلى جعل العملية التعليمية / التعلمية نشاط يسهل عملية تكيف الفرد مع المحيط الخارجي.
13- الهدف من خلال هذا البحث هو إظهار بأن عملية التقويم مختلفة بين بيداغوجيا الأهداف والكفايات في العملية التعليمية / التعلمية.

1-6- المصطلحـات و المفـاهيـم المـرتبطة بمـوضـوع الـبحث:

* **التـدريس:** سلسلة منظمة من الفعاليات، يديرها المعلم ويسهم فيها المتعلم عمليا ونظريا و هي عملية ترمي إلى تحقيق أهداف معينة.

فنجاح المعلم في توفير الظروف المناسبة لتقديم خبرات غنية ومؤثرة، تقاس بكفاية العملية التدريسية وبمدى تحقق الأهداف المحددة في مواقف التدريس وما يمكن أن يكتسبه المتعلم من نواتج التعلم.

حيث قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجراءات التي تساعده على القيام بعملية التدريس بكفاية عالية، يحقق من خلالها مستوى أفضل في العملية التعليمية وتظهر في المحصلة النهائية في نواتج التعلم.

* **الأهـداف:** كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم لتحقيق الأهداف التعليمية والمتمثلة في النمو الشامل والمتكامل سواء كان هذا النشاط داخل المدرسة أم خارجها طالما يتم تحت إشراف المعلم أو هي الأداة المحددة التي يكتسبها المتعلم خلال إجراءات تعليمية معينة.و التي يمكن بواسطتها تغيير تفكير المتعلم و سلوكه عن طريق العملية التعليمية ويتحقق على ثلاث مستويات المعرفي، السلوكي، الوجداني.أي بمعنى أخر هي وصف لتغيير سلوكي يحدث في شخصية المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية وثقافية مع موقف تدريسي.

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:2003)

* **بيـداغـوجيـا (لغويـا):** كلمة ذات أصل يوناني تتكون من مقطعين هما (PEDA) بمعنى الطفل و(GOGIE) بمعنى علم أي علم وفن تربية الطفل وعند جمع المقطعين (PEDAGOGIE) يصبح المعنى الكامل للمصطلح هو (علم تربية الطفل).
* **بيـداغـوجيـا (إجرائيـا):** لفظ عام ينطبق على كل حالة ارتباط بالعلاقة القائمة بين معلم وتلميذ بغرض تعليم أو تربية للطفل أو الراشد، أي مجموعة وسائل أو أسلوب أو نظام يتبع لتحقيق التربية وتكوين الفرد.
* **المقـاربـة (لغويـا):** مقابل المصطلح اللاتيني (Approche) أي بمعنى الاقتراب من الحقيقة المطلقة وعدم الوصول إليها.
* **المقـاربـة (إجرائيـا):** هي خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما أو تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة تأخذ في اكتساب كل العوامل

المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب (الطريقة، الوسائل، الزمان، المكان، خصائص المتعلم، الوسط، النظريات البيداغوجية، الكفاية المستهدفة).

(محمد بوعلاق، 2004)

* **الكفاية (لغويـا):** يقابل في اللغة الأجنبية (La compétence) المقصود بها مجموعة المعارف والقدرات والمهارات المدمجة ذات وضعية دالة والتي تسمح بانجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة.

* **الكفـايـة (إجـرائيـا):** من منظور تربوي هي قدرة الفرد على توظيف مجموعة من المعارف المنظمة في مواجهة بعض الوضعيات من أجل انجاز عمل محدد. أو بمعنى أخر مجموعة الاستعدادات التي تجعل المتعلم مؤهلا للقيام بعمل معين والقدرة على حسن الفعل واستخدام الأساليب والطرق المناسبة التي تساعده على توصيل المحتوى التعليمي إلى المتعلم.أي أنها نوع من أنواع الكفايات التعليمية تمثل الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلم نتيجة مروره ببرنامج دراسي معين والتي تنعكس على أدائه داخل الفصل الدراسي ولا يمكن قياسها إلا بملاحظة أدائه داخل الفصل، يمكن استخلاصها بمجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المتعلم والتي توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى التمكن لتسمح له بممارسة مهنته بسهولة دون عناء.

* **النظـري:** مجموعة المبادئ المرتبطة والتي توجه العملية التربوية وتتحكم بالممارسات التعليمية.

* **التطبيـق:** توظيف المعرفة النظرية والتجريبية في حل المشكلات.

(جابر عبد الحميد، 1999)

1-7- الـدراسـات الســابقـة:

❖ **أولا:** أعدّت الباحثة "حورية المالكي، 2004" "الكفايات المطلوبة في مناهج المرحلة الابتدائية، تهدف هذه الدراسة إلى التعرف عن الكفايات الأساسية المطلوبة في مناهج التعليم الابتدائي حيث توصلت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التربوية المطلوبة في مناهج المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربي.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة هو اقتراح أساليب بتقويم الكفايات التعليمية لمادتي اللغة العربية والرياضيات.

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

1- الكفايات الأساسية المطلوبة في مناهج التعليم الابتدائي.

2- الدراسات و المشروعات والوثائق التربوية السابقة.

3- ماهية التعليم الابتدائي.

4- تلميذ المرحلة الابتدائية.

5- معلم المرحلة الابتدائية.

6- مسيرة التربية والتعليم في دول الخليج العربية.

7- صناعة المنهج والكتاب المدرسي.

8- عملية التطوير التربوي.

9- وضع صيغة مقترحة لمشروع الكفايات التربوية لمناهج المرحلة الابتدائية.

النتـائـج:

توصلت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التربوية المطلوبة في مناهج المرحلة الابتدائية.

التـربيـة الإسلاميـة:

- التركيز على مجموعة من المهارات، مثل مهارة التذكر: كحفظ نصوص من القرآن الكريم أو حفظ نصوص من الحديث الشريف.
- تذكر العديد من الحقائق الدينية والمناسبات الإسلامية والأحكام الشرعية ذات الصلة الوثيقة بعقيدة التلميذ وعبادته.
- مثل فهم النصوص والمعنى الإجمالي لها سواء أكانت آيات قرآنية أم أحاديث نبوية شريفة.

اللغـة العـربيـة:

لابد من التركيز على مجموعة من الخبرات، مثل الثروة والسلامة اللغوية والرسم الهجائي.

- ويقصد بالثروة اللغوية مجموعة الكلمات في اللغة العربية التي قد تشمل الأضداد والمرادفات و بعض المعاني والجمع والمفرد والمؤنث والمذكر.

- أما السلامة اللغوية، فهي العمل على أن يمتلك التلميذ مهارة فهم موضع الكلمة في الجملة الفعلية أو الاسمية.
- والرسم الهجائي يقصد به قدرة التلميذ على إدراكه و معرفته رسم الكلمة في الجملة، وفي حالات الرفع والنصب والجزم، وكذلك في حالات وجود الهمزات.

اللغـة الإنجليزيـة:

لابد من التركيز على مفردات التراكيب اللغوية (القواعد، الاستيعاب المقروء والكتابة، الإملاء)، بحيث تهتم بمجالات:

- المعرفة.
- الفهم.
- التطبيق.

العلـوم:

التركيز على مهارات المجال المعرفي مثل:

- المعلومات.
- حل المشكلات.
- التطبيقات العملية بقصد التأكيد على معرفة المفاهيم العلمية وتطبيقاتها العملية وإمكانية حل بعض المشكلات العلمية البسيطة.

الريـاضيـات:

لابد من التركيز على مجموعة من المهارات:

- المعرفية مثل المعلومات.
- مهارة حل المشكلات.

التربيـة الاجتمـاعيـة:

1- لابد من التركيز على الجوانب:

- الاجتماعية
- البيئية
- الصحية
- الثقافية

2- تركز المادة العلمية على المفاهيم والسلوكيات البيئية والصحية والاجتماعية المستمدة من عادات وتقاليد المجتمع وأيضا تعني بالجانب الثقافي حول تاريخ وجغرافية الوضع السياسي والنمو العمراني والتراث الاجتماعي والمرور وأمور أخرى تهم الدولة.

❖ **ثـانيـا:** ما قام به الباحثان "حمزة حسن السليطي،2005" و محمد عبد المنعم شحاتة" "من دراسة تحليلية لمستوى الكفايات الأساسية في المناهج الدراسية للسنوات الثلاثة من المرحلة الابتدائية"، وكان من جملة ما تهدف إليه هذه الدراسة.

- هو تحديد الحد الأدنى لمستوى إتقان هذه الكفايات.
- كذلك تحديد الكفايات الأساسية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مادتي اللغة العربية والرياضيات.
- تحديد الحد الأدنى لمستوى إتقان هذه الكفايات.
- وتم اقتراح أساليب مناسبة لتقويم هذه الكفايات.

النتـائـج:

1- إعداد قائمة للكفايات الأساسية والفرعية لمادتي اللغة العربية والرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.
2- تحديد الحد الأدنى لمستوى إتقان كل كفاية فرعية في مادتي اللغة العربية والرياضيات.
3- اقتراح أساليب لتقويم الكفايات التعليمية لمادتي اللغة العربية والرياضيات.

❖ **ثـالثـا:** دراسة (بوثلجة غياث، 2002 م)

وكان عنوان الدراسة (التربية والتكوين) وهي دراسة نظرية إنطلقت من إشكالية التربية والإصلاح التربوي بالجزائر وتجربة مجلس الأعلى للتربية في إصلاح المنظومة التربوية وكذا واقع المنظومة التربوية الجزائرية ومواجهة التحديات وقد طرح الباحث التساؤلات التالية:

- ما هي خطوات الإصلاح التربوي؟.
- ماذا يجب القيام به من أجل تدارك النقائص؟.

من أهداف هذه الدراسة:

- أن ترقى المنظومة التربوية بمستواها لمواجهة التحديات المفروضة عليها.
- أن يهتم مخططو السياسة التربوية بالجوانب البيداغوجية والأكاديمية في تكوين الأساتذة .

أما النتائج التي توصل لها الباحث:

- غياب إستراتيجية عملية ومنطقية للإصلاح التربوي في الجزائر.
- سوء التنسيق وعدم التكامل بين قطاعات المنظومة التربوية.

❖ **رابعـا:** دراسة (حرقاس وسيلة، 2004م)

دراسة بعنوان (مدى استعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفايات) تأتي هذه الدراسة ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش وهي مقدمة لنيل

ماجستير في علم النفس الاجتماعي والاتصال (وهي دراسة ميدانية أجريت بمقاطعة تربوية بولاية قالمة، تمثلت إشكالية البحث في التساؤلات التالية:

- هل معلمو السنة الأولى إبتدائية لهم كامل الإستعداد لتطبيق المقاربة بالكفايات ضمن الإصلاحات الجديدة؟.
- هل تلقى معلمو السنة الأولى الإبتدائي تكوينا كافيا من أجل تطبيق هذه الإصلاحات قبل انطلاقها؟.
- هل محتوى المنهاج منسجم مع طبيعة الإصلاحات الجديدة؟.

وكانت النتائج التي توصل إليها الباحث هي:

- أن معلمي السنة أولى إبتدائي لم يتلقوا التكوين الكافي الذي يؤهلهم لتطبيق المقاربة بالكفايات.

- إن إصلاح المنظومة التربوية رغم أنها حظيت بالاهتمام الكبير على المستوى العالي، ورغم تسخير أموال طائلة لتطبيقه إلا أن هذه الإصلاحات قد تخفق في كيفية تطبيقها وإعداد العنصر البشري والاهتمام به، لذا ينبغي التخطيط الصحيح لسياسة تكوينية شاملة حسب ما تقتضيه المعطيات الجديدة.

الاستنتاج:

- من خلال دراسة بوثلجة غياث التي تناولت الإصلاح التربوي في الجزائر، (أي بمعنى تطبيق التدريس بالكفايات) نرى أن هذا الإصلاح التربوي لم يتم بنائه على أرضية واقعية للمجتمع الجزائري، يمكن من خلال هذه الدراسة نستنتج أن الإنتقال بالتدريس من الأهداف إلى الكفايات يجب أن تتوفر وسائل كافية ومتطورة في الميدان التربوي.
- أما دراسة حرقاس وسيلة التي تضمنت مدى إستعداد معلمي السنة الأولى الإبتدائي في تطبيق المقاربة بالكفايات، توصلت هذه الدراسة بأن هذه الفئة من المعلمين لم يتلقوا التكوين الكافي من أجل تطبيق المقاربة الجديدة، لذا يمكن الاستخلاص من هذه الدراسة ونتائجها إلى أن التدريس بالكفايات هو مرور بالأهداف المسطرة، وأن طريقة الأهداف ما هي إلا مستوى أدنى من مستويات الكفاية.

1-8- سبب اختيار مـوضـوع الـبحث:

– لعل أهم هدف جعلني أن أتناول هذا البحث هو عملية التغيير التي تصاحبها تغيرات كثيرة منها (التأطير، أدوات، وسائل، طرق التدريس، التقويم و وضع أهداف جديدة) هذا كله من شأنه أن يجعل القائمين على الفعل التعليمي / التعلمي في حالة (عدم الاستقرار) مقابل ذلك تجمع المعلمين عند خيارين، أما مساندا لعملية التغيير أو مقاوما لها.

وأمام تلك الوضعيات يبقى الباحث متسائلا، هل يصب هذا التغيير وما ينتج عنه من إختلاف في الرأي في صالح العملية التعليمية / التعلمية؟.

وهل يعود بالفائدة إلى نتائج التعلم عند المتعلم؟.

فالحصيلة التي يقطفها الباحث من هذا التساؤل هو مدى الاستعداد (العالي أو المنخفض) عند المعلم لتقبل هذا التغيير ومدى استعداده في توظيفه لصالح عملية التعلم التي تظهر أثارها الإيجابية بمدى تحسن الأداء لدى المتعلم.

الجــانــب النظــري

الفصـــل الثــانـــي

نظـريات التعلـم و التعليم

المحتـــــــــويـــــات

- ✓ تمهيد
- ✓ معنى التعلم
- ✓ الاستراتيجيات التعليمية التعلمية في المنهاج
- ✓ نظريات التعليم
- ✓ شروط التعلم
- ✓ أهـداف الوضعيـة التعليميـة
- ✓ مبادئ التعلم في بيداغوجية الكفايات
- ✓ أهمية الدافعية في عملية التعليم و التعلم
- ✓ أثر طرائق التعلم على التقويم و نمط الامتحانات
- ✓ تقنيـات التعليـم
- ✓ نظريات التعليم والمعارف المحققة
- ✓ - نظريات التعلم الأساسية
- ✓ مـراحـل الفعـل التعليمي
- ✓ مقاربات بيداغوجية APPROCHES PEDAGOGIQUES
- ✓ تشخيص مشكلة التعلم
- ✓ تطورات حديثة في المبادئ الأساسية للنشاط التعليمي
- ✓ تطـورات حديثة في أساليب التعليم
- ✓ البيداغوجيا الفارقية أو بيداغوجيا الفوارق
- ✓ النظريات السايكولوجية وإسهاماتها في عملية التعلم
- ✓ مفهوم التعلم المعرفي
- ✓ دور المعارف السابقة في التعلم
- ✓ الـوسـائـل التعليميـة ودورها في تحسين عملية التعليم والتعلم
- ✓ تقويم التعلم ووسائله

2-1- تمهيـد:

إن سيرورة التعليم والتعلم تهدف إلى ممارسة العلم ليس كتكديس للمعارف بل كبناء مفاهيمي يساعد التلميذ على البناء الجيد والوعي أكثر وهذه النشاطات الفكرية العلمية من اجل بناء مفاهيم حول مشكلات ذات دلالة تؤدي إلى إعداد نظام مفاهيمي خاص بالمادة وفي تطوير نظام الكفايات.

ونظرا للدور الذي تلعبه المعارف العلمية في العصر الراهن ظهرت جملة من النشاطات ذات طابع علمي وتكنولوجي الهدف منها:

- مسايرة التطور السريع.
- إدماج المستجدات الحاصلة في المجال التربوي.
- تزويد المتعلمين بثقافة علمية قاعدية تتضمن تعلما متدرجا واكتساب معارف وكفايات تسمح بالفهم والتحكم في بعض المظاهر كاكتشاف المحيط وتحليل الظواهر والتعامل مع الأدوار التكنولوجية وهذا بدوره يؤدي إلى:

- البناء المستمر والتدريجي لجملة من المعارف العلمية والكفايات الأساسية.
- التمكن من حل المشاكل اليومية.
- تطوير المواصفات المتعلقة بالفكر العلمي، مثل الموضوعية والاستدلال وما المنهاج إلا وسيلة لدعم التعلمات الأساسية والتحكم في اللغة ويسهم المنهاج مع بقية المواد في تنمية الوعي الجماعي والقيم الأخلاقية ووضع المنهاج على أساس يشمل لثلاث مستويات (التصوري، التقييمي، المنهجي).

وأن الكفايات المستهدفة ما هي إلا أجوبة عن وضعيات وإشكاليات ذات دلالة وأن هذه الكفايات تتمحور حول مشكلات لدى المتعلمين وتأخذ أبعاد مختلفة.

- **البعد الفيزيائي:** اكتشاف خواص المادة ظاهرة طبيعية.
- **البعد البيولوجي:** علاقة الكائنات الحية مع الوسط.
- **البعد التكنولوجي:** مساعدة المتعلم على التفتح.
- **البعد المعلوماتي:** ما يهم الإعلام الآلي ومرتبط بمشروع ذي دلالة للمتعلم.

فتحتل نظريات التعلم مكان الصدارة بين النظريات السيكولوجية لأنها الأساس في فهم سلوك الكائنات الحية ويجب التمييز بين السلوكيين و الجشطلت من حيث نظرياتهم إلى موضوع التعلم و تفسيراتهم و نظريات التعلم المختلفة قائمة على أساس التجارب.

فالنظرية الشرطية اعتمدت علىتجارب (بافلوف) المعروفة والتي استخدم فيها الكلاب ونظرية المحاولة والخطأ والتي قامت على تجارب (ثورنديك) واستخدم فيها القطط.

ونظرية الجشطلت ولتي اعتمدت بصفة خاصة على تجارب(كوهلر) واستخدم فيها الشمبانزي و ما يهمنا من هذه التجارب التي أجريت اغلبها على الحيوانات هو أن نشير إلى الغرض الذي تهدف إليه هذه التجارب والخروج بتغيرات أولية على سلوك الكائنات الحية أثناء التعلم و نظرية (هل) السلوكية والتي تعتبر من أهم النظريات لكونها تفسر ما يحدث في مواقف التعلم المختلفة حيث تتضمن سلسلة من العمليات التي ترتبط بالبيئة الخارجية ابتدأ من لحظة تقديم المثير إلى لحظة ظهور الاستجابة وما يحدث بينهما من عمليات وهذه من أكثر النظريات تأثيرا في سيكولوجية التعلم.

2-2- معنـى التعلـم:

التعلم يعرف بأنه عملية تذكر أو عملية تدريب للعقل أو بمعنى آخر عملية تعديل في سلوك المتعلم.

ويعرفه ميرسل«Mursell ، 1939 » التعلم بأنه يتضمن تحسنا في الأداء وأن طبيعة هذا التحسن يمكن ملاحظتها نتيجة التغيرات التي تحدث أثناء التعلم.

ويعرفه قوتس « Gotes . A, 1942 » بأنه تغيير في السلوك له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل المتعلم إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته. ويأخذ في أغلب الأحيان صورة حل المشكلات بمعنى اكتساب الوسائل المساعدة لإشباع الحاجيات والدوافع وتحقيق الأهداف.

كما يعرفه(جيلفورد) «Guilford , 1939 » بأنه تغيير في السلوك يحدث نتيجة استثارة.

نستنتج من هذه التعاريف بأن عملية التعلم عملية أساسية تحدث في حياة الفرد وباستمرار نتيجة احتكاكه بالبيئة الخارجية واكتسابه أساليب سلوكية جديدة تساعده على زيادة التكيف مع البيئة وملائمة نفسه لما تتطلبها.

كذلك يعرفه "Lavelace ،1994" هو اكتساب وتغير شامل وداخلي للمتعلم نتيجة رغبته وإرادته في نمو شخصيته.

ويعرفه "Cerleul،1998" التعلم هو تغير في السلوك نتيجة استشارة أو نتيجة لأثر منتجات بسيطة أو مواقف متعددة، أما ما يجب أن يسود في النظام التربوي الجديد ككل هو التعلم الذاتي الذي يعرفه "Knowles , 1975" بأنه العملية التي تتيح للمتعلم المبادرة في تشخيص حاجته من التعلم وصياغة أهدافه التعليمية وتحديد مصادر المعرفة ووضع خطة تعليمية مناسبة وأخيرا تقييم نتائج تعلمه أي القصد من هذا كله أن عملية التعلم يبدأها الفرد (المتعلم) بنفسه ويكملها حتى النهاية.

أما التعلم حسب المنظور البنائي (Point de vue constructiviste) بأنه تغيير في البنية المعرفية للفرد: حيث أن سيرورة التعليم تعني سيرورة ديناميكية تمثل (نشاط، استقلالية) ويلعب الرصيد المعرفي السابق قاعدة الانطلاق لشبكة التحليل وقراءة الواقع فعند مواجهة أي وضعية قابلة للاستيعاب فبدل أن يسجل الفرد الحوادث المدرجة يلجا إلى فهمها من خلال المعارف المكتبسة.

فالرصيد المعرفي السابق يمكن أن يكون عائقا أو حاجزا معرفيا لما يحتويه من تصورات خاصة تهيكل التجربة الشخصية للفرد حيث أن التعلم يصطدم فعلا بصعوبة إدماج المعرفة الجديدة ضمن الهياكل التي يمتلكها الفرد لهذا يكون الاستيعاب دوما مشوها لنوعية التعلم لذا يكون ضرورة التمييز بين سيرورة التعلم ونواتج التعلم.

أما نظرة التحليل النفسي / المعرفي إلى إشكالية التعلم

أي ما هو التعلم؟ وكيف نتعلم؟ فهذا ينقسم إلى موقفين:

- **الموقف التقليدي**:

المتعلم: إناء مستقبل للمعلومات.

التعلم: حشو وتراكم معلومات.

معلـم ← **تعليـم** ← **متعلـم**

- **الموقف الحديث**:

غالبية التجارب التربوية النفسية تجمع على أن عملية اكتساب معرفة ما هي إلا عملية تفاعل بين الفرد (بنيته المعرفية) وموضوع الدراسة Ausuble.

البنية المعرفية السابقة Structure cognitive + **حوادث مفاهيم** ← **البنية المعرفية الجديدة**

(عبد الحميد جابر: 1984، 65)

نستنتج من الاتجاه البنائي للتعلم:

أن التعلم هو مسار بناء المعارف والذي يتحقق في التفاعل القائم بين الفرد الذي يفكر والمحيط الذي ينمو فيه وبشكل تلقائي.

ولبناء هذه المعارف يجب استخدام المعارف السابقة كوسيلة تصور للوصول إلى اكتساب التصورات الجديدة والمعارف المقبلة، ومن هذا المنظور يتمثل دور المعلم في الملاحظة والتشخيص وممارسة التقويم التكويني وعدم إعاقة المسار الداخلي لنمو المتعلم أي جعل المتعلم يبني معارفه بنفسه.

3-2- الاستـراتيجيـات التعليميـة/التعلميـة فـي المنهـاج:

للمنهاج ارتباط وثيق بالمقاربة بالكفايات التي تعتمد على التصور البنائي للتعلم مما يجب على المعلم أن يعد إستراتيجية واضحة تمكن المتعلم من تنمية قدراته الذاتية في التعلم ويستخدم شتى وسائل الإيضاح والتحفيز والتساؤل قصد إنشاء وسط ملائم للتعليم ولهذه الإستراتيجية منطلقات منها:

- **الـوضعية الإشكـاليـة:** يتمحور حول الشكل (تساؤل، أشكال، تصور) يرتبط بالواقع و تجارب عاشها المتعلم قصد إبراز قدرة المتعلم في صيغة الطرح والبحث عن الحلول.
- **اختيـار وضعيـات التعلـم:** دمج جملة من النشاطات للتكفل بالإشكال والبحث عن الحلول الممكنة.
- **سيـاق التعلمـات:** تندرج في سياق يحقق وجاهة اجتماعية لها على حياة التلميذ المعاشية تسمح باكتشاف أدوات المعرفة وتغيير بعض الظواهر لأجل إيجاد الحلول لمشاكل واقعية.
- **دعـم التعلمـات:** إثارة وتحفيز العوامل التي تعزز التعلمات وتحرك الفضول العلمي (ظواهر من حياة المتعلم) فيقول جون بياجي(Jean Piaget, 1975) "أن الرغبة والفهم والتساؤل عن كل شيء هي من العناصر الأساسية للفكر العلمي الموجود كامنا عند التلميذ (الطفل)".

النظـريـة فـي التعلـم:

تعتبر النظرية أحد مصادر التعلم ولنظرية التعلم قيمة من حيث تزويدنا بمعرفة وتغير المبادئ المنظمة للأحداث البيئية وكذلك تزودنا بالعلاقة المفاهيمية لعناصر الأحداث المتعددة. ونظرية التعلم تزود المعلم والباحث بنظام مفاهيمي متكامل وتسهم في تحسين الفهم الكامل وكذلك تسهل الممارسة والتطبيق، ولها مبادئ قابلة للقياس والتقدير.

2-4- نظـريـات التعليـم:

لكل معلم طريقته في التعليم والحرية في اختيار الطرق المناسبة للتعلم حسب الموقف التعليمي المبرمج ويكون كل هذا خاضعا وغير خارجا عن مضمون النظريات العلمية والعالمية.

ولقد أدى اختلاف العلماء في تفسير ظاهرة التعلم إلى ظهور نظريات مختلفة للتعلم وكل نظرية تستهدف الكشف عن كيفية حدوث التعلم وصياغة القواعد والقوانين التي تهتم بعملية التعلم.

ومن هذه النظريات التي قامت على الأبحاث والتجارب والتي حاولت تفسير عملية التعلم هي:

- **نظرية ثورنديك:** نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ.
- **نظرية بافلوف:** "نظرية التعلم الشرطي".
- **نظرية جاثري:** "نظرية التعلم بالاقتران".
- **نظرية هل:** "نظرية التعزيز".
- **نظرية سكينر:** "نظرية التعلم الشرطي الإجرائي".
- **نظرية الجشطلت:** "نظرية التعلم بالاستبصار".
- **نظرية ليفين:** "نظرية المجال".

(إبراهيم وجيه محمود : 2002 ، 116)

2-5- شـروط التعلـم:

مما سبق ذكره لا تتم عملية التعليم إلا وفق شروط منها:

1- وجود دافع عند المعلم بدفعه نحو موضوع التعلم وبهدف إلى التمكن من هذا الموضوع أو الوصول إلى حل بالنسبة له.

2- وصول المتعلم إلى مرحلة النضج أو مستوى النمو اللازم للقيام بأدبه النشاط الذي يتطلبها تعلم موضوع معين.

3- أن يمارس المتعلم نشاط خاص حتى يحقق هذا الغرض فالدافع والممارسة والنضج هي شروط أساسية حتى تتم عملية التعلم.

(إبراهيم وجيه محمود : 34،2002)

خطـوات التعلـم:

يتم تحديد خطوات التعلم وفق خطة لتحقيق الأهداف المعرفية الذهنية والتي حددها فيجوتكي (Vigotski،1963) وهي:

1- تحديد المفاهيم والمبادئ التي يخطط لتعليمها.

2- بناء مهمة كنشاط تعاوني بين المعلم والمتعلم.

3- تطبيق الخطة وتنفيذ التعلم وتقويم الأداء.

(عن ملتقى لمفتشي التربية: 2003)

وظـائـف نظـريـة التعليـم:

حدد باتريك سابيس (Sippes ،1974) خمس وظائف لنظرية التعليم كما يلي:

- تعمل نظرية التعليم كإطار نظري لإجراء البحوث.
- تزود الباحثين بإطار منظم ومحدد للمعلومات المهمة.
- تكشف عن الحقائق المهمة المتعلقة بالأحداث البسيطة في التعليم.
- تحديد الخبرات السابقة المتعلقة بموضوع البحث في التعليم.
- تعمل كنموذج عامل للأحداث التعليمية المعقدة.

وأول عالم تربوي استخدم أسلوبا منظما في التجارب التي أجراها وصاحب أول نظرية تعليم وأول من صاغ قوانين تعلم تطبيق كل المفاهيم الدراسية هو "توردايك" وكانت رسالته تحت عنوان "دراسة تجريبية للعملية الترابطية لدى الحيوانات"، حيث ربط فيها بين المثيرات والاستجابات كما أرسى بناء مفاهيمي للنظرية وأكد في افتراضه أن التعلم السلوكي يتضمن في أساسه مبادئ وتصميم منظم للسلوك. (Bourdieu, 1997)

التعلـم بيـن الإدراك والانتبـاه:

التعلم (توظيف المعرفة)، سلوك منظم لأفعال فردية، "تغير في السلوك نتيجة الخبرة".

- أي أنه عملية حيوية تلقائية تعتمد أساسا على المكونات الداخلية و على العوامل البيئية وإن تأثير التعلم على النمو أهم بكثير من تأثير النضج. "جانيه" (Gagné)

"أهمية تأثير النضج على التعلم"

للنضج أهمية و تأثير على التعلم حيث أن النضج هو تطور الكائن الحي بسبب مرور الوقت أو التقدم في العمر، ويشمل مجموعة من التغيرات العصبية والوظيفية والكيميائية التي تحدث منذ الإخصاب وحتى الولادة.

"إلا أن هذه النظرية تظل قاصرة إلى أهمية النضج بالنسبة للنمو العقلي".

"ستانلي هل"

- لا يمكن التسليم بدور النضج أو التعلم وحدهما في التأثير على النمو العقلي بل أن النمو يحتاج إلى مشاركة دائمة ومستمرة بين الكائن الحي وبيئته هنا عاملي النضج والبيئة يلعبان دورا أساسيا لحدوث عملية التعلم أي بيئة مناسبة = بيئة غنية بالمثيرات" "بيـاجيـه" (Jeaun Piaget)

6-2- أهـداف الوضعيـة التعليميـة:

موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده وبالاعتماد على الكفايات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له باكتساب كفايات أخرى تتعلق بسلوكات قابلة للملاحظة والقياس لكنها تتطلب الاتصال بوضعية تعليمية تتطلب تحديد مشكلة أو مهمة يمكن أن تعترض التلميذ وبالتالي تدفعه إلى توظيف معارفه ومهاراته وتحثه على الاكتشاف والابتكار.

ويتطلب الأمر قليل من المعارف وكثير من المهارات أي تميل إلى الأهتمام بتقويم عمل التلميذ أكثر مما تهتم بتقويم معارفه.

فمقاربة التدريس الهادف ومقاربة التدريس الكفائي مقاربتين غير منفصلين وغير مستقلين و كانت الثانية تعد استمرارا واستكمالا وتصحيحا وتطويرا للأولى بالتالي لا تستطيع الاستغناء في التدريس الكفائي عن الأهداف السلوكية

المكونات الأساسية للوضعية التعليمية: للوضعية التعليمية عدة مكونات منها:

1- **المحيط الاجتماعي:** يتعلق الأمر – المعلم والمتعلمين – بطريقة تشكيل المجموعات قبل الانطلاق في تنفيذ المهام.

- نوعية الروابط بين أفراد المجموعة التربوية – دور كل فرد في الجماعة.

2- **المحيط التقني:** يرتبط – مجال المعلوماتية – طبيعة الوسائل المستعملة – الخدمات المقترحة.

3- **محيط الموارد الرقمية:** يتمحور حول مجموعة الموارد التي يمكن الاستعانة بها.

- دروس منشورة عبر الانترنت.
- وسائل الإعلام (جرائد، مجلات..)
- أنظمة التقويم الذاتي. (عبد اللطيف:78,2005)

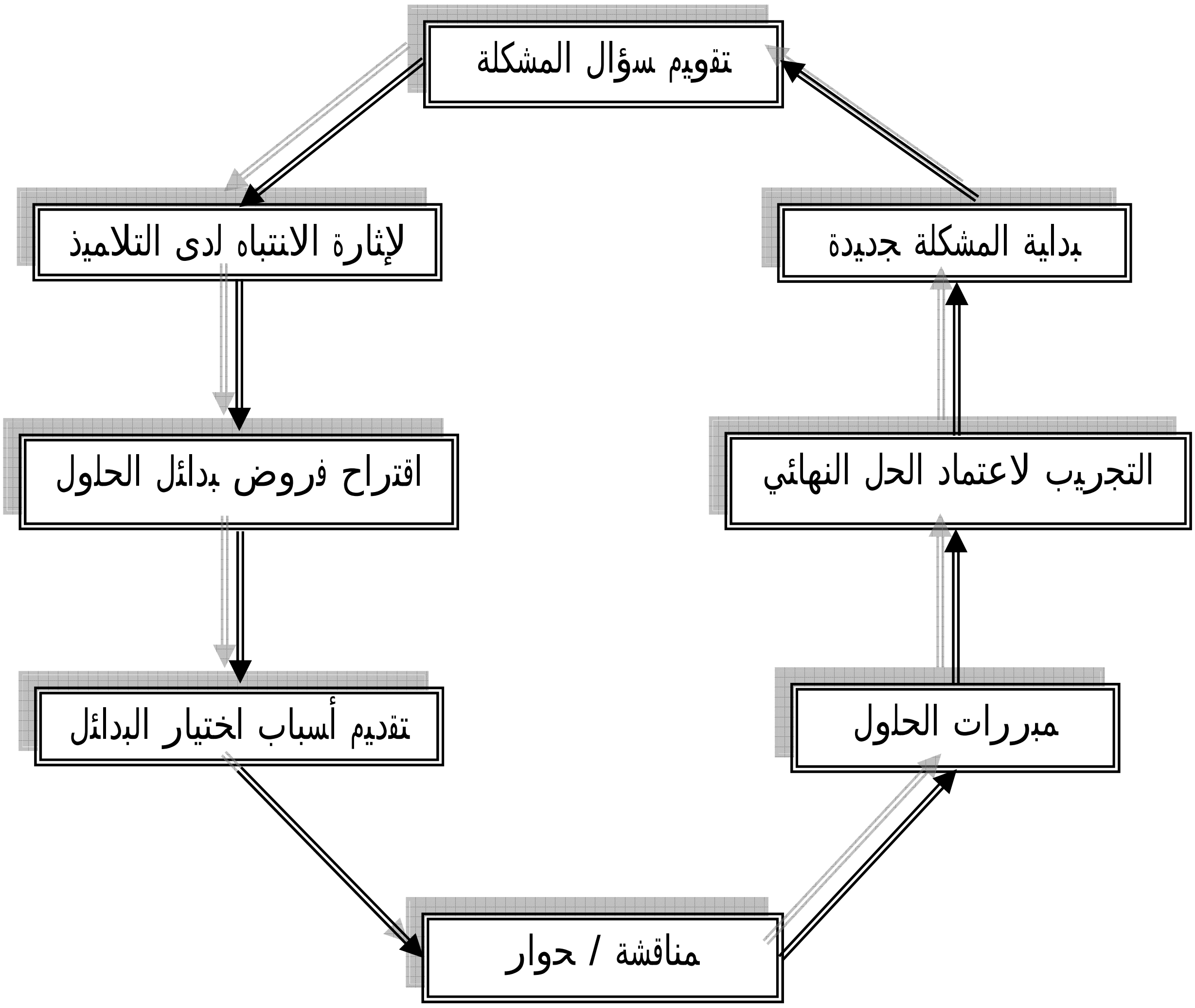
2-7- مبـادئ التعلـم فـي بيـداغـوجيـا الكفـايـات:

تستند مبادئ التعلم في بيداغوجية الكفايات إلى المدرسة البنائية في علم النفس والتي من روادها الطبيب السويسري جان بياجيه والذي وضح "بياجيه" تفاعل الفرد مع محيطه فالطفل يؤثر في محيط و يتأثر بالمثيرات المنبعثة منه ودون ردود الأفعال فلا يمكن للطفل أن ينمو "أن النمو العقلي المعرفي يحقق التوازن" والاكتساب أي يدمج المثيرات الجديدة مع التصورات الكائنة".

يؤكد "بياجيه" على أهمية النمو في المسار (التعليمي / التعلمي) وأن التعليم يسهل بناء هذه المعارف التي ينجزها الطفل بمفرده وبتفاعله مع محيطه ومن تلامذة "بياجيه" أمثال (بيري كليرمون،1980) و(دوازمانيمي،1981) وهم رواد المدرسة البنائية الجديدة بدون التنكر إلى المبادئ الأساسية التي نادى بها "بياجيه" حاولوا اقتراح مفهوم الأزمة الاجتماعية – الانفعالية (Conflit-Socio-Affectif) قاعدة للنمو والتعلم. و يعد مفهوم "بياجيه" بالنسبة لهم "هو أزمة معرفية داخلية للفرد" (Conflit cognitif interne) وهذا غير كاف. فالتصورات الجديدة تدخل في صراع مع المحيط أي أن التعلم هو عملية اجتماعية بينما الأزمة الاجتماعية الانفعالية تتبنى فكرة التأثير البنائي للأزمة المعرفية الذي يزداد مع الأزمة الاجتماعية. والاتجاه البنائي له ارتباط بالتيار المعرفي « Cognitivisme » الذي هو تيار نظري لا يدرس التعلم وأثره على بناء المعارف فحسب بل يسعى إلى تجنب المعارف في حل المشكلات.

(محمد الطاهر و علي: 2006، 9)

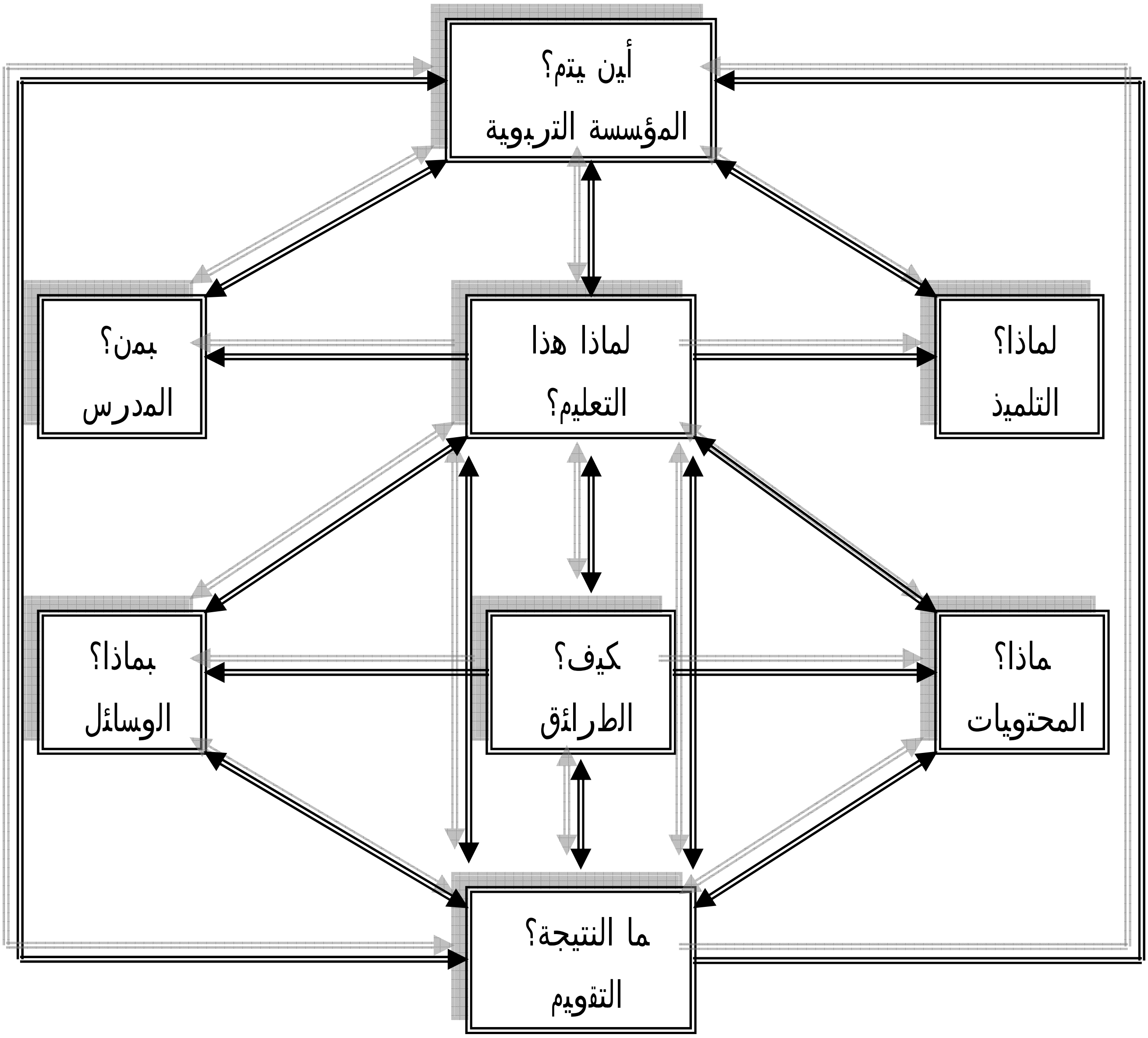
ويوضح المخطط التالي أهم مكونات التعلم الفعال



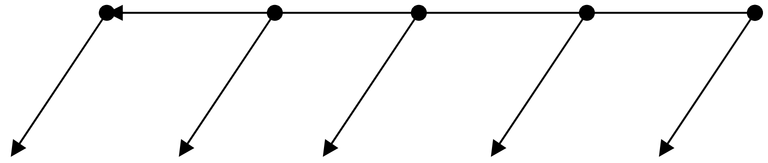
مخطط رقم (01): مكونات دورة التعلم الفعال

(عبد اللطيف بن حسين فرج: 78,2005)

كذلك يمكن توضيح العناصر الأساسية من مكونات ومركبات الفعل التعليمي/التعلمي من خلال المخططين التاليين:



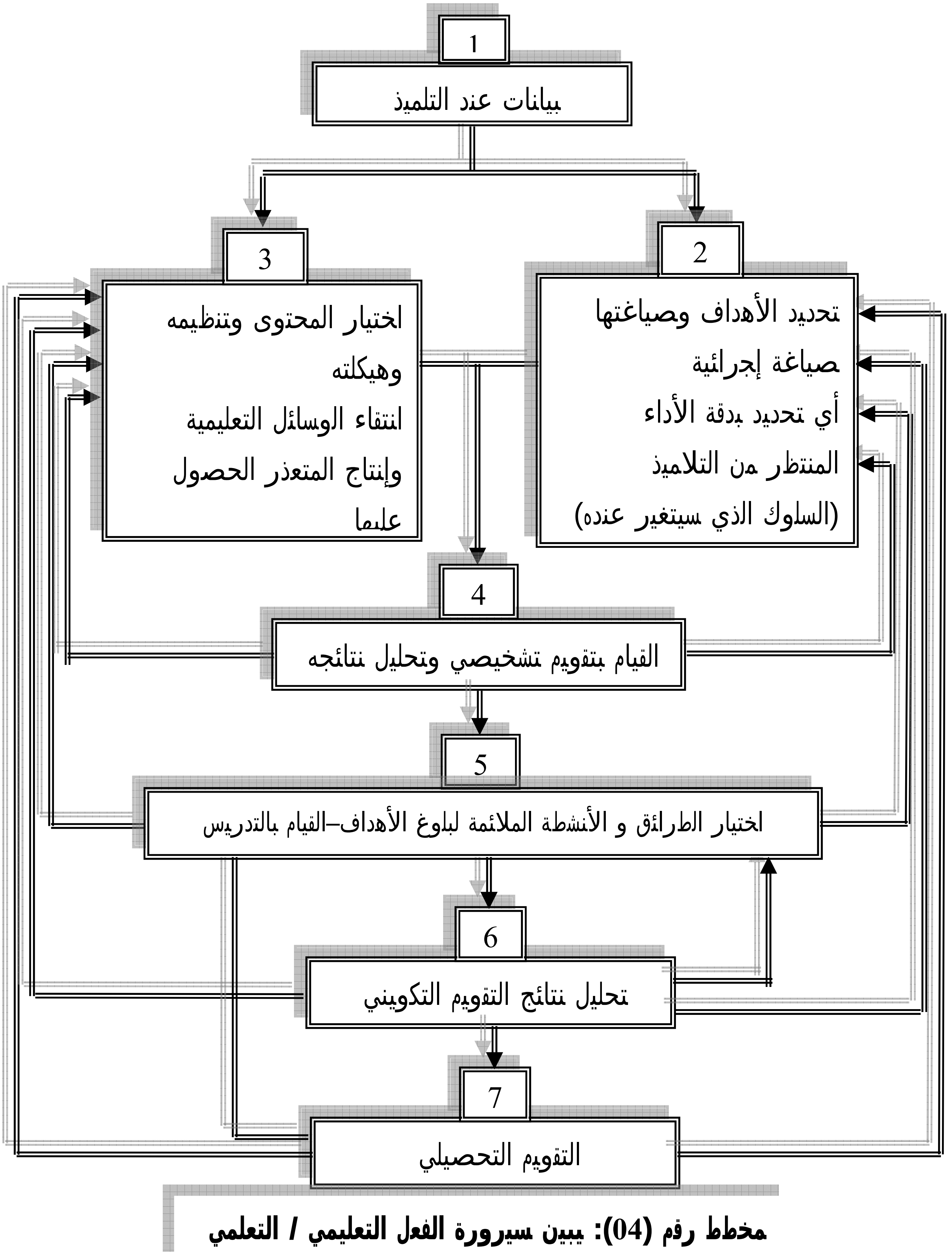
مخطط رقم (02) يمثل العناصر المكونة للفعل التعليمي / التعلمي



الشكل رقم (03): يمثل مركبات الفعل التعليمي/التعلمي

(عبد اللطيف بن حسين فرج: 2005)

ويمكن توضيح سيرورة الفعل التعليمي/ التعلمي من خلال المخطط التالي:



مخطط رقم (04): يبين سيرورة الفعل التعليمي / التعلمي

(يوسف محمود قطامي: 2005)

8-2- أهميـة الدافعيـة فـي عمليـة التعليـم و التعلـم:

يعرف التعلم انه "تغيير في الأداء" أو تعديل في السلوك عن طريق الخبرة أو التدريب ويحدث بإتباع المتعلم (واقعه) وبلوغ أهدافه لذا تصبح عملية التعلم تكيفا مع الموقف التعليمي ولا يقتصر على السلوك الظاهري بل يشمل العمليات العقلية، كالتفكير والتذكر ويسعى علماء التربية لتكوين المعلم للكشف عن دوافع المتعلم وتربية ميوله واتجاهاته.

وإن معرفة المعلم للدافعية يساعده على انتقاء وتثبيت السلوك الايجابي لدى المتعلم وتنمية قدراته وتحسين أدائه.

وبناء العلاقات التربوية وتحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والحس الحركية.

وبناء على ذلك فان معرفة الدوافع ومسبباتها ومستوياتها وقوة أثرها في تكوين استجابات المتعلم السلوكية يمكن من التقويم والتوجيه التربوي الهادف.

ودراسة الدوافع لها صلة بالتعليم وتفسير سلوك المتعلمين وبالتالي "لا يوجد سلوك تعليمي بدون دوافع تدعو إليه"، أما مصادر الدافعية المثيرة لدافعية المتعلم فهي حسب (weiner ،1992):

1) التغذية الراجعة المصحوبة بمعرفة ومعلومات عن النجاح و الفشل من المعلم.
2) ردود الفعل العاطفية لدى المعلم عن النتاجات (الشفقة، الغضب).
3) الاستعداد الذي يعمل باعتبار النتاجات التابعة متضمنا الأفعال والنتاجات البعيدة والتي تعتبر فرصا للاستجابة للأسئلة وتنظيم الجلوس في القسم (weiner 1992).

ومن الدوافع المهمة والمؤثرة في عملية التعليم والتعلم هي:

- **دافـع المنـافسـة و الكفـايـة:**

يعد هذا الدافع قدرة على التعامل مع البيئة والتوافق معها والاستمرار فيها ومرتبط بمتغيرات نفسية كثيرة عند المتعلم، كالثقة بالنفس ومستوى الطموح ومستوى التفاعل الاجتماعي وطبيعة الانجاز الممارس والهدف من المنافسة.

- **دافـع الانجـاز:**

يعرفه "أتكنسون" هو استعداد فطري ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومدى مثابرته في سبيل تحقيق النجاح ويتمثل بدافع المعرفة والحاجة إليها والذي ينبثق من طبيعة الشخصية فتنخفض حالة التوتر عند المتعلم بعد تحقيق الهدف.

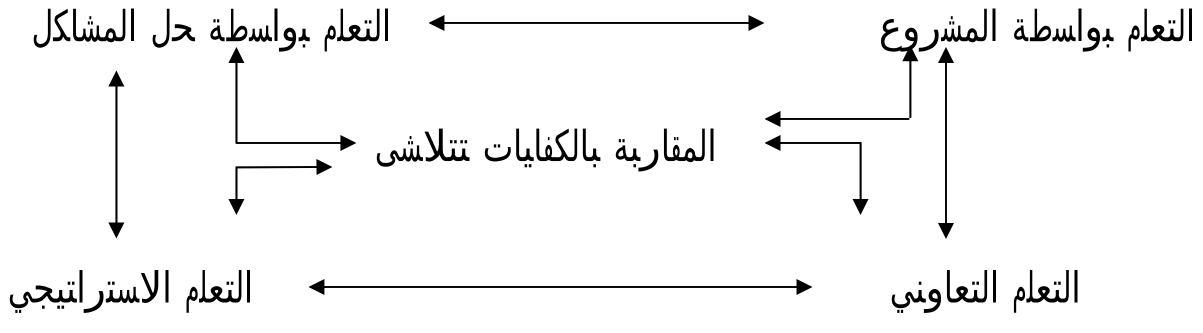
- **مرتكزات التعلم بالمنظور الجديد:**

يعتبر التعلم عمل مركب، لا تتحقق أهدافه إلا بتوفر مختلف الأبعاد منها (المعرفي، المنهجي، التواصلي، الوجداني والاجتماعي) ومن خصائص التعلم هو القدرة على إدماج المكتسبات القبلية والقدرة على إعادة تنظيمها وفق وضعيات جديدة.

ونصل إلى أن التعلم عبارة عن مشروع كامل يمكن للمتعلم أن يستثمر قدراته ومعارفه ومهاراته.

كذلك جعل المتعلم يستطيع تقويم قدراته وأدائه الشخصي والقيام بعملية التعديل الذاتي مما يجعله ينمي استقلاليته كذلك تعديل التصورات الأولية بتصورات جديدة ملائمة للوضعيات التي يقضيها المعلم في تثمين وإعطاء قيمة لجهود المتعلم ونشاطاته ونتائج عمله.

حيث إن التدريس بالكفايات تستهدف تشخيص تصورات المعلمين ضمن علاقة تربط بأنواع التعلم حتى يمكن إدراك الخلفية النظرية التي يمكن تطبيقها في المقارنة بالكفايات كما هو واضح في هذا المخطط :



مخطط رقم (05): يمثل المرتكزات الأساسية للتعلم

(خير الدين هني: 2005، 155)

2-9- أثـر طـرائـق التعلـم علـى التقـويـم و نمـط الامتحـانـات:

إن التقويم التربوي عملية معقدة يرمي إلى المقارنة بين الأهداف المستوحاة والأهداف المنجزة عبر كل الأنشطة التربوية ويهدف إلى الحصول على أدلة واقعية وشواهد من اجل اكتساب الكفايات ومن بعد اخذ قرار مناسب لإحداث تغيير مطلوب.

ونظرا لأهمية التقويم في المجال التربوي فلابد أن يكون التقويم عقلانيا ودقيقا لعمليات التعليم المختلفة وأن يخضع إلى تحديد الكفايات المستهدفة كشرط ثابت ينبه كي يتسنى للمعلم معالجة نتائج الاختيارات والوقوف على النقاط السلبية إلى اختيار الكواشف الملائمة لقيامها مثل امتحان البكالوريا وشهادة التعليم الأساسي فعادة ما تنحصر الكفايات التعليمية المستهدفة في مثل هذه الامتحانات على قياس كفاءة بسيطة ومحددة ومن هذه الكفايات:

1) **الكفاية الأولى:** قابلية المتعلم على استرجاع و فهم المعلومات المكتسبة.
2) **الكفاية الثانية:** مهارة المتعلم لمعالجة أي تمرين أو معطيات وإبراز الحلول و الأجوبة.
3) **الكفاية الثالثة:** قابلية المتعلم على التحليل والتركيب والتصريح بأحكام موضوعية.
4) **الكفاية الرابعة:** قابلية المتعلم على إتباع المنهج التجريبي في دراسة وتحليل الظواهر العلمية المعالجة.

أن تقويم مختاف الخبرات التعليمية ضروري جدا، وتحديد جملة الأهداف التعليمية بدقة وقياسها لأجل تشخيص نقاط الضعف والفشل من غالبية المتعلمين في الوقت المناسب، فالتقويم ليس تصنيف المتعلمين إلى فئات مختلفة المستوى بقدر ما يهدف إلى تحديد نقاط القوة والضعف من اجل التمكن في تحسين المستوى ورفع المردودية.

وللتقويم أهداف تربوية منها:

- تحديد جملة الكفايات والمهارات المراد قياسها عند المتعلم بدقة ووضوح كي يتسنى للمعلم معالجة نتائج الاختبارات والوقوف على النقاط السلبية.
- اختيار أدوات القياس الملائمة لقياس الخبرات العلمية المكتسبة.

(عبد الرحمان عبد السلام جامل، 2000)

2-10- تقنيـات التعليـم:

تعيش المجتمعات البشرية في دوامة التغيير التي فرضتها معظم معطيات العصر التقنية وهذا التغيير ناتج عن تطلع الإنسان إلى مواكبة عملية التقدم العلمي، إلا أن المواكبة السليمة لتطور الأمم تتم عن طريق التقويم المستمر لكل ما يعرض من تقنيات حديثة بحيث يتم اختيار ما يلائم احتياجات الفرد دون أن يؤثر ذلك على القيم والمفاهيم الإنسانية للمجتمع والذي يعيش فيه، فإحداث تغيير في سلوك الفرد مرغوب فيه حتما يؤدي إلى رقي المجتمع وتطوره بحيث يكفل للفرد مواجهة التحريات الجديدة وتمكنه من استغلال الموارد الطبيعية وتتحكم درجة الثقافة والمستوى العلمي للمجتمعات في القدرة على التمييز وتحديد حجم الاحتياجات للمجتمع.

وفي الشأن التربوي لابد من أن تدخل عدة محاور رئيسية منها المعلم المناط به تنفيذ الأهداف التعليمية والمقرر الدراسي والذي يجب أن يتفق وأهداف التربية الحديثة وأدوات التعليم التي تسهل وتفسر الحقائق والمفاهيم العلمية في المقرر الدراسي ونظام الامتحانات أو التقويم الذي يقيس المستوى المعرفي بجميع أبعاده الإدراكية والتطبيقية والتحليلية والتركيبية وتحاول النظم التعليمية الحديثة إيجاد التوازن الموضوعي والمنهجي لعناصر المنظومة التعليمية بدءا بالأهداف وانتهاءا بالتقويم وتلعب التقنيات التربوية كأحد عناصر المنظومة التربوية (التعليمية) دورا فاعلا في هذا التحديد لما تملكه من إمكانيات تسهيل وتحديث أنماط إدارية تربوية تعليمية وإدخال خبرات متعددة إلى داخل الحجرة الدراسية تواكب التغيرات المعرفية وتعزز دور المديرية الحديثة.

(ميلود زيان:1998، 12)

2-11- نظـريـات التعليـم والمعـارف المحققـة:

تميزت نظريات التعليم بين نوعين من المعرفة (المعرفة التقريرية déclarative knowledge) والمعرفة الإجرائية (procedural knowledge) فالأولى معرفة عن شيء أو موضوع والثانية معرفة كيفية عمل ذلك الشيء.

مثـال: معرفة الهيئات (التشريعية، التنفيذية، القضائية) في الحكومة والمعرفة الإجرائية لهذه المعرفة التقريرية هي كيف يذهب المواطن إلى لجنة الاقتراع ويدلي بصوته في يوم الانتخاب أو معرفة عمل كل هيئة من الهيئات الثلاث لدى الدولة وكثير ما تتطلب المعرفة الإجرائية معرفة تقريرية.

والهدف هو أن يكتسب التلميذ معرفة تقريرية أساسية كذلك معرفة إجرائية هامة يستطيع العمل والتصرف في المواقف بكفاية.

ويمكن تدريس المعرفة التقريرية والإجرائية بأسلوب الخطوة – خطوة من اجل بلوغ الأهداف التعليمية التي تهدف إلى تحسين وتطوير اكتساب المعرفتين معا وصولا إلى الأهداف التي تنمي التعلم الاجتماعي والتفكير ذو المستوى الأعلى.

فيمكن تصنيف أهداف التعلم إلى اكتساب معرفة أساسية ثم اكتساب مهارة يستطيع التلميذ أن يصنع هذه المهارة كفاية ينفع بها من معه كذلك يستطيع التلميذ التعبير عن رأيه بسهولة ليكون في أعلى مستوى للتفكير.

2-12- نظـريـات التعلـم الأسـاسيـة:

إن ظهور السلوكية و انتشارها كان إحدى نقاط التحول في علم النفس للسنوات 1930 – 1900 والتحول الثاني تزايد التركيز على العمليات في التعلم ومنه ظهرت الاتجاهات الثلاثة لنظريات التعلم خلال هذه الفترة وهي:

- النظرية الترابطية لادوار ثورندايك (connectiens)
- نظرية الاشراط الكلاسيكي ليافلوف (classical conditioning)
- نظرية الجيشتالطية لفيرتيمر، كوفكا، كوهلر (Gueshtalt)

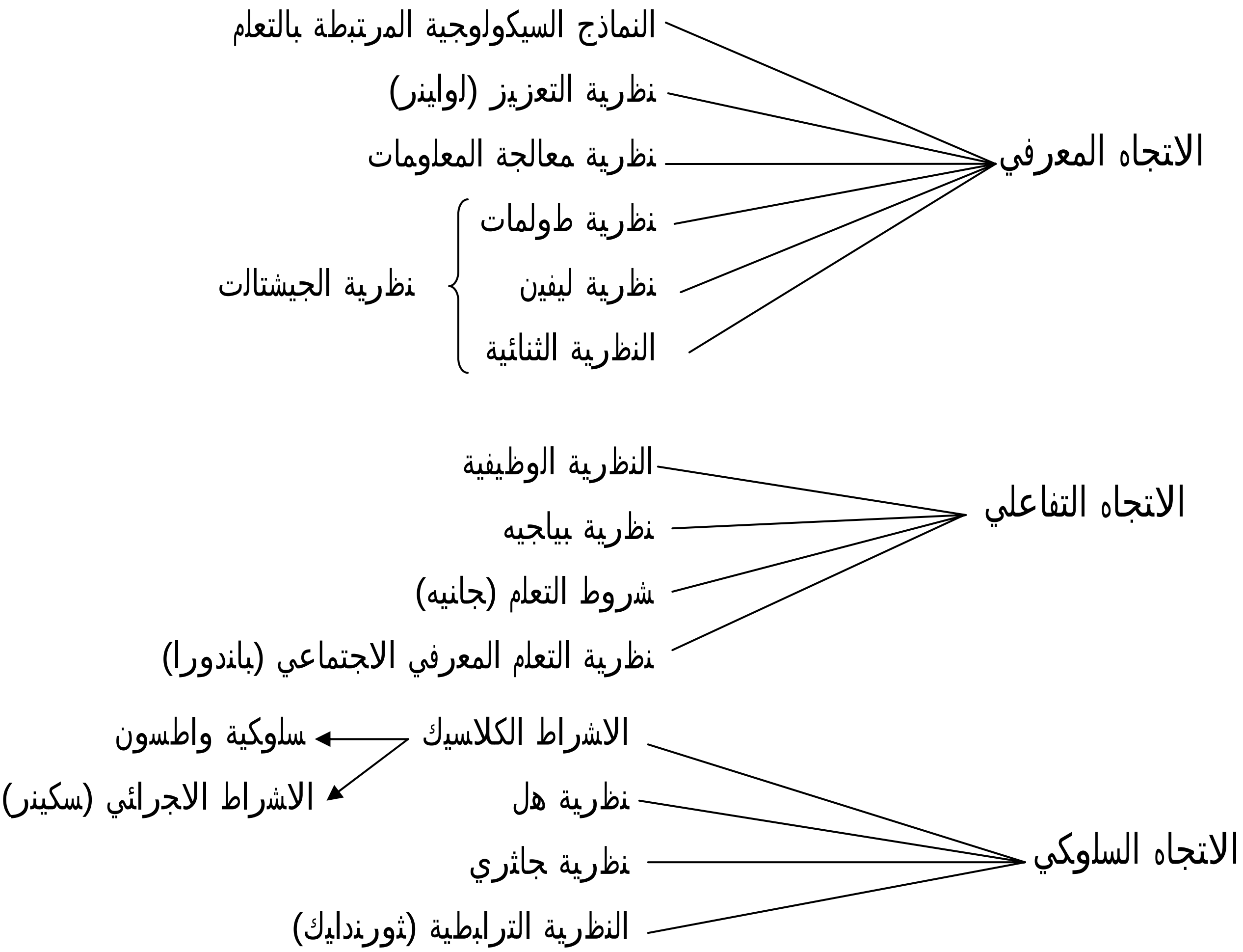
* النظـريـة التـرابطيـة:

ارتبط بالعالم السلوكي الترابطي (ثورندايك) ظاهرة تعلم حل المشكلة لدى الحيوان ثم الانتقال من هذه التجارب إلى تعلم المتعلم في القسم، استخلص ثورندايك في بحثه أن الاستجابة الصحيحة تقوى تدريجيا بتكرار المحاولات بينما تضعف الاستجابات الخاطئة وسميت هذه التجربة (المحاولة)، (بالتعلم عن طريق المحاولة والخطأ) وبدا مقبول لأول وهلة لان التعلم يبدأ بهذه الخطوة في اغلب الأحيان تكون هذه المحاولات من شأنها تستهلك طاقة المتعلم وجهده في الوصول إلى الحل الصحيح وهذا ما يقود إلى تعلم مناسب لأن المحاولة الصحيحة هي جزء من المحاولات المتعددة التي تتعب المتعلم قبل الوصول إلى الحل الصحيح و ممكن أن يترك التعلم قبل الوصول إلى النتيجة.

إن بحث واطسون والسعي الحثيث نحو إجراء تجارب مخبرية والتشجيع عليها هو منهج علمي على تقدم العلم وتطور فهم التعلم كبناء سيكولوجي مهم وهذا التفكير شجع الطلبة والباحثين على هذا الاتجاه ودفعهم بالمحاولة والقيام لإجراء بحوث ودراسات للوصول إلى نتائج أساسية تفيد التعلم و تسهم في تقدمه وتطوره.

جرب واطسون ظاهرة لإعادة التدريب وعلى غرار ربطية ثوراندايك وسلوكية واطسون فقد ركزت النظرية الجيشتالطية أهمية العمليات العقلية لذا فإن التعلم يتضمن تنظيما إدراكيا بينما تركز النظرية السلوكية عند واطسون على السلوك و ليس الحالات العقلية بينما ترى ترابطية ثوراندايك أن التعلم هو تشكيل الروابط بين المثير (أفكار، مشاعر، حركات) والاستجابات (أفكار، مشاعر، حركات)

مخطط رقم (06): يمثل إتجاهات النظرية الترابطية



ومما لا شك فيه أن البيئة تحتوي على مثيرات وبدورها تؤثر على حواس الكائنات الحية على سبيل المثال الموجات الضوئية تقع على حاسة البصر والموجات الصوتية تقع على حاسة السمع وحسب الظروف يستجيب الإنسان وتتقاص عضلاته أو تفرز الغدد لتشير إلى استجابة آلية، والتعلم حسب هذه النظرية يحدث بارتباط بين المثير والاستجابة وقوة الاستجابة تتوقف على تكرار المثير ومدى الأثر الذي تتركه الاستجابة

مثال على ذلك تجربة بافلوف حول الكلاب و تجربة ثورندايك حول القطط.

التعلم بالتكرار للحوادث	الطعام مثير طبيعي الجرس مثير اصطناعي	← سيلان اللعاب استجابة طبيعية	بافلوف
التعلم بالمحاولة والخطأ	كذلك القطة الجائعة و القفص و الطعام		ثورندايك

وأساس التعلم عند ثورنديك هو الارتباط بين المثير والاستجابة والتعلم يتم عن طريق المحاولة والخطأ، ذلك أن المتعلم لما يواجه موقف تعليمي يتحتم عليه أن يصل إلى الهدف.

فيواجه التلميذ في القسم مواقف تعليمية متعددة قد ينجح في تعلمها كليا وجزئيا وقد لا يتمكن من تعلمها إطلاقا لأسباب معينة و يظل المعلم يتسائل هل اكتسب المتعلم ما عرض له من معلومات؟ كيف حدثت عملية التعلم وما هو التعلم؟ حيث يتعلم التلميذ حتى يتمكن من القيام بعمل لم يكن يستطيع القيام به من قبل ويظهر ذلك من خلال التغيرات الطارئة على سلوكه.

وهذه النظرية الترابطية ترى أن عملية التعلم تتلخص في تقوية الرابطة بين المثيرات والاستجابات ويندرج في هذا المفهوم (نظريات التعلم الشرطي بجميع ألوانها ونظريات المحاولات والأخطاء للعالم الأمريكي "ثورندايك") (1874 – 1949) الذي هو من ابرز علماء النفس والذي يمثل الاتجاه السلوكي في تفسيره للتعلم وقد تبنى المنهج العلمي في تفسيره للسلوك عامة و للتعلم خاصة.

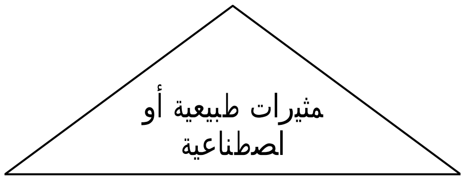
حيث فسر التعلم على أساس حدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات وأحسن إشكال التعلم هو المحاولة والخطأ أو التعلم بالاختيار و الربط.

فالتعلم من وجهة نظر "ثورندايك" هو تغيير آلي في السلوك وقد ركز على التعلم القائم على الأداء لا على التعلم القائم على الإلقاء هذا بالإضافة إلى ضرورة التدرج في التعلم من السهل إلى الصعب ومن الوحدات البسيطة إلى الأكثر تعقيدا وإعطاء الفرص الكاملة للتعلم لممارسة المحاولة والخطأ لكي يتمكن من تحقيق عملية التعلم ويمكن القول بأن نظرية "ثورندايك" هي نظرية سلوكية قائمة على مثير يؤدي إلى استجابة كما هو واضح من هذا المخطط.

المثير الاستجابة

***نظرية بينادوره الارتباطية للتعلم:** حسب هذه النظرية فإن التعلم يتم عن طريق الملاحظة الخارجية كما هو واضح في هذه التمثيلات البيانية:

الفرد



البيئة السلوك

الانتقال من تعلم جماعي إلى تعلم فردي

التعلم
فردي — أي إعادة إرسال المعلومات و تطويرها
جماعي — استعمال المعلومات الخام

المعلم	التعليم	حدوث التعلم (المتعلمون)
جهاز الإرسال	وحدات فكرية (خام)	جهاز الاستقبال
Out put	و إدراك و انتباه	In put

و يمكن أن يكون

التعلم ← تقليدي : لا تتجزأ فيه المعلومات
← حديث : فيه تطوير و تحديث

ويحدث ألتعلم ← نتيجة لنشاط يقوم به الفرد لاكتساب أنماط جديدة في السلوك
← ونتيجة لعوامل مؤثرة في السلوك مثل التغيرات الوراثية،نضج،نمو،التعب، تناول العقاقير والأدوية.....إلخ.

*** نظرية التعلم الاجتماعي أو نظرية التعلم بالملاحظة (observationed learning):**

إن الإنسان كائن اجتماعي فكثير من المعرفة والأداء والسلوك يتم اكتسابه من خلال ملاحظة سلوك الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة (Davis, 83,142).

لذا جاءت نظرية التعلم الاجتماعي التي من روادها(Albert Bandura) نقدا لنظرية سكنر(Skinner) الإجرائية والتي أرجعت التعلم على أنه حادث نتيجة لاستجابات غير معطية دورا للمحيط الاجتماعي للمتعلم، لذا جاءت هذه النظرية التي مفادها بان التعلم يتم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وتقليده. (Slavin, 97, 171)

وقد ساهمت بشكل فعال في نموذج التعليم المباشر ولقد وضعت هذه النظرية من قبل جون دولار(J.Dollard) ونيل ميللر (N,Miller) في (1930 – 1950) لشرح اكتساب الأنماط السلوكية الاجتماعية المختلفة مثل التعاون والعدوان.

بعد ذلك بدأ ألبرت باندورا (A.Bandura) وأعوانه في توسيع الإطار ليضمن تعلم المهارات الأكاديمية و المفاهيم التي تدرس بالتعليم المباشر، و يرى باندورا إن معظم التعليم يتم بملاحظة سلوك الآخرين وحفظه وتذكره.

"إن معظم السلوك الإنساني يتم تعلمه عن طريق ملاحظة النماذج "باندورا 1977".

ويؤكد (باندورا) أن نظرية النمذجة السلوكية لدى المتعلم تتألف من أربعة خطوات الانتباه، الاحتفاظ بالانطباعات المقدمة من النموذج المقلد، إنتاج السلوك من طرف المتعلم، الدافعية اللازمة لإعادة السلوك.

(Woolfolk :1995, 221)

والمعلم الذي يستخدم نموذج التعليم المباشر في تدريبه يتعرض إلى الأنماط السلوكية التدريبية التالية:

- **الانتباه (Attentien):** يستخدم المعلم أشياء يثير من خلالها انتباه التلاميذ إلى الدرس يستطيع التلميذ ملاحظة الحدث أو التصرف من قبل المعلم.
- **الاحتفاظ (retebtien):** لقد بين باندورا أن الاحتفاظ بالسلوك لدى التلميذ يقوى عندما تدعه خبرات سابقة لديه حيث تربط المهارة الجديدة بمعرفة التلميذ السابقة و يتم الاحتفاظ بالمهارة في الذاكرة الطويلة المدى.
- **الإنتاج (prodution):** لقد وجد باندورا أن التغذية الراجعة التي تقدم من طرف المعلم هامة جدا إذا أريد أن يكون التدريس أو الممارسة مفيدة وخاصة أثناء التعلم المبدئي و ينبغي أن تكون التغذية الراجعة مباشرة و ايجابية.

ولتوظيف النمذجة المصححة(corrective modeling) (التغذية الراجعة) من قبل المعلم المباشر للتعليم يتطلب اتجاها ايجابيا نحو المهارة الجديدة وأن يثني المعلم على التلميذ ويبرز الأنماط السلوكية الصحيحة للتلميذ.

وتصحيح المهارة الصعبة بعد تحويل صعوباتها ينبغي أن يدمج المعلم أولا الأداءات الصحيحة ثم يدع التلميذ يتدرب عليها حتى يبلغ الإتقان.

*** نظـريـة التعلـم بالمحـاولـة و الخطـأ:**

تطورت النظرية الترابطية تطورا طبيعيا من الترابطية التقليدية التي وجدت في القرن التاسع عشر بعد ظهور "ادوارد ثورنديك بجامعة هارفرد) وهو من دعاة التطور وقد سيطرت نظريته في التعليم على ميدان علم النفس عام 1898م في كتابه (Aniwar intelligeneg) وقد أكد العالم النفساني الأستاذ طولمان (Tolman) على أهمية هذه النظرية وقد طرأت تغيرات قليلة على نظرية ثورندايك بين (1898 – 1930) من حيث تطبيق النظرية على حل المشكلات التربوية و الاجتماعية.

حيث يرى ثورندايك أن شكل التعلم عند الحيوان والإنسان هو التعلم بالمحاولة والخطأ أو ما يسمى التعلم بالاختيار والربط. (حجاج غانم: 2005، 63)

* نظـريـة التعليـم عنـد بـرونـر (النظـريـة المعـرفيـة):

اهتم علماء النفس بالعمليات المعرفية كالتفكير واللغة وحل المشكلات وتكوين المفاهيم ومعالجة المعلومات (Processing in formation) وأكد أصحاب هذه النظرية على الاستقلال الذاتي للمتعلم وعلى أهمية العمليات الإدراكية المتضمنة في التعلم كما هو الحال في النظرية السلوكية وعلى أهمية المثيرات وسميت المدخلات (المعلومات) كما اهتموا بطرق استقبال المتعلم لهذه المعلومات والتعرف عليها والاحتفاظ بها أي استخدام (نظرية تطور المعلومات).

وكان جيرم برونر(Jerome Bruner) من المهتمين في نظرية التعليم واستخدامها في مجال التطبيق و العمل.

وهذا الاتجاه مختلف عن الاتجاه الذي سلكه (سكينر) في مبادئه لتطوير السلوك لكونه عالم اجتماعي و نفسي ومتخصص في بحوث الإدراك جعله يهتم بالعمليات المعرفية والكشف عن طبيعتها والتعرف على طرق تنميتها وقد رأى أن التربية بمعناها الواسع طريقة لنقل الثقافة من جيل إلى جيل ويرى أن المدارس ما هي إلا مؤسسات لنقل التراث الثقافي في شكل ذخيرة معرفية ويدرك بطبيعة الحال أهمية الخيرات التعليمية المكثفة التي تحدث في البيت وكذلك بخبرات التعلم خارج المنهج بمعنى أي بروز يصف التعلم المدرسي باعتباره نموا عقليا يمثل قدرة الفرد على إيجاد تكامل بين المعلومات واستخدام معلومات جديدة ومن الأفكار لنظرية التعليم عند برونر هي:

1) أهمية تنظيم المعرفة حيث يتم الانتقال من الفهم إلى الاهتمام بمهارات نوعيه.
2) الاستعداد للتعلم: تتناول نمو التلميذ العقلي ومضامين ذلك النمو بالنسبة للمناهج التعليمية وللتعليم.

و يرى(برونر) أن التعلم يتضمن ثلاثة عمليات مترابطة:

- اكتشاف المعلومات الجديدة (Acquisition) والتي تحل محل المعرفة السابقة والتعلم هنا عملية تدريجية.
- عملية التحويل (Tranformation) يتضمن تحويل المعرفة بحيث تكون مفيدة للتلميذ ويرى ضرورة حدوث تحويل معرفي.

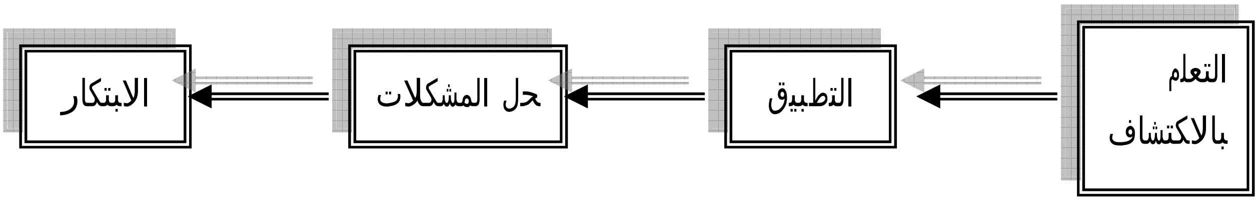
- التقويم (Evaluation) يهدف إلى تحديد مدى ما طرأ على المعرفة الجديدة من تحول بحيث تناسب الأعمال التي يتصدى لها الفرد وتصلح لها، وهذه من مهام المعلم الذي يساعد التلميذ على تنمية مهاراته والكشف عن تقدمه التعليمي بنفسه.

3) أهمية الحدس (intuition): أي الأساليب العقلية التي تكلف الوصول إلى صياغات مقبولة دون الدخول في الخطوات التحليلية وهنا يحث التلاميذ على التفكير في مجال دراستهم وتشجع على تنمية التفكير الحدسي ويوصي بإعادة النظر في طرق إعطاء الدرجات للتلاميذ لأنها تعوق التفكير الابتكاري.

4) الدافعية أو الرغبة في التعلم والوسائل المتاحة للمعلمين لإثارة مثل هذه الدافعية وهو يرى أن خيرات التعلم التي تثير الدافعية هي التي يسارع فيها التلميذ مشاركة ايجابية والتي تشعره بالكفاية في مواجهة عالمه.

***نظـريـة أوزابــل:**

عندما يحدد "أوزابل" الأهداف التربوية فإنه يميز التعلم بالتلقي عن الأشكال الأخرى للتعليم، و التعلم بالتلقي فيه يعرض المحتوى لكل موضوع على التلميذ ويرى "أوزابل" أن الحركة أو الانتقال من التعلم بالاكتشاف إلى الابتكار لها جذور في تكوين المفاهيم التي تحدث خلال التعلم بالتلقي ويفترض أن التعلم بالتلقي متضمن في جميع أنواع التعلم، كما هو واضح في هذا المخطط:



ويرى" أوزابل" هناك ثمة طريقتين يكتسب التلميذ بها المعلومات:

1) **التلقي Réception** : كما يحدث حيث يستمع إلى محاضرة ذات أفكار مترابطة.

2) **الاكتشاف Discovery**: يقوم التلميذ بتحديد العلاقات بين المفاهيم واستخلاص المعاني وحينما يكون المعنى ناقصا أو غامضا.

(جابر عبد الحميد: 1999، 110)

* **نظـريـة التعلـم الإشراك:**

أي يوجود مثير طبيعي مثل (الرعد) أو المطر ومثير صناعي مرتبط به وهذا المثير الصناعي يمكن أن يكون له دور مثل المثير الطبيعي (الرعد) فيؤدي إلى إثارة الخوف (السلوك) عند الطفل.

* **نظرية التعلم بتداعي الأفكار:**

تدور هذه حول ما يكتسبه الفرد المتعلم من علم جديد يندمج على الغالب في تعلمه القديم فيتكون من الاثنين خبرات علمية موحدة وهذه الخبرات والأنشطة تتداعى إذا كان بينهما شيء من الترابط أو التقارب كثقاب الإبرة و الخيط أو بينهما تتابع كتتابع الليل و النهار أو بينهما تماثل الإبرة والدبوس أو بينهما تخالف كتخالف النعومة والخشونة الصدق والكذب السلم و الحرب الجو البارد والجو الحار...

***نظـريـة الجشتـطلـت:**

ترى أن عملية التعلم فهم وتنظيم واستبصار قبل كل شيء ويعتبر ماكسر فيبر تايمر (1980 – 1943) مؤسس هذه النظرية انظم إليه فيما بعد كل من كوهلر (1887-1967) وكوفكا (1891-1947) وقد نشأت هذه النظرية في ألمانيا وانتقلت إلى أمريكا«U.S.A» على يد كوفكا وكوهلر.

أصحاب هذه النظرية يرون أن السلوك عبارة عن وحدة كلية غير قابلة للتحليل وأن سلوك الفرد في موقف ما يخضع لقواعد تنظيم، فهم يختلفون عن أصحاب النظريات السلوكية الشرطية و اللذين يرون أن السلوك عبارة عن وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات تسمى الاستعدادات الأولية وأن هذه الاستجابات الأولية ترتبط بمثيرات محددة.

فالأمر المهم في نظرية الجشتالت هو (الإدراك) والتعلم عند الجشطلت هو الاستبصار وليس مجرد اشتراطات بين مثيرات واستجابات بل التعلم من وجهة نظرهم عملية حيوية تقوم إلى إعادة تنظيم المواقف وليس عملية آلية تقوم على التكرار أو تقوى بالتعزيز كما يرى الربطيون، لذا يكتسب المتعلم بتعلمه حسب هذه النظرية خبرة يصعب نسيانها ويمكن تعميمها واستثمارها في كل المواقف المشابهة.

(محمد حسن العمايرة: 2005، 247)

*** النظـرية السلوكيـة التي تستند إليها الإجـراءات التعليميـة عند سكنيـر:**

الظاهرة السلوكية عند سكنر ما هي إلا تكوينات وسيطيه فيسيولوجية أو عقلية تربط بين المثيرات والاستجابات.

والسلوكية الإجرائية (لسكنير) ما هي إلا امتداد حديث لعلم نفس "المثير – الاستجابة" الذي توصل إليه (ثورندايك) و(واطسون) وهما يفرضان أن الإنسان حيادي وسلبي في نظر علم النفس وعلم السلوك.

وتعني الحتمية أن البيئة تحدد سلوك الفرد وأن محددات الاتجاه البنائي و الوظيفي قد ساهمت في تطور علم النفس المعرفي، ولكن تقدم النظرية السلوكية كاتجاه محدد يعالج الظاهرة وفق متغيرات يمكن ضبطها وإدخالها إلى المختبر لكي تصبح مرجعا يمكن فيه معالجة المشكلات وفق منهجية بحثية أدق (credleur ,1997).

وأن عجز الاتجاه البنائي والوظيفي أصبح مبررا إلى ظهور الاتجاه السلوكي بزعامة واطسون (B.Watson) حيث قام سكنير بدراسة السلوك والتغيرات التي تتم نتيجة التعليم مما أعطى أهمية لسيكولوجية واطسون، وأن شعار(سكنير) والهدف السامي له هو جعل علم النفس علم يستخدم الدراسة العلمية ويستخدم المختبر لإجراء الدراسات والبحوث والوصول إلى بيانات رقمية ونتائج قيمة.

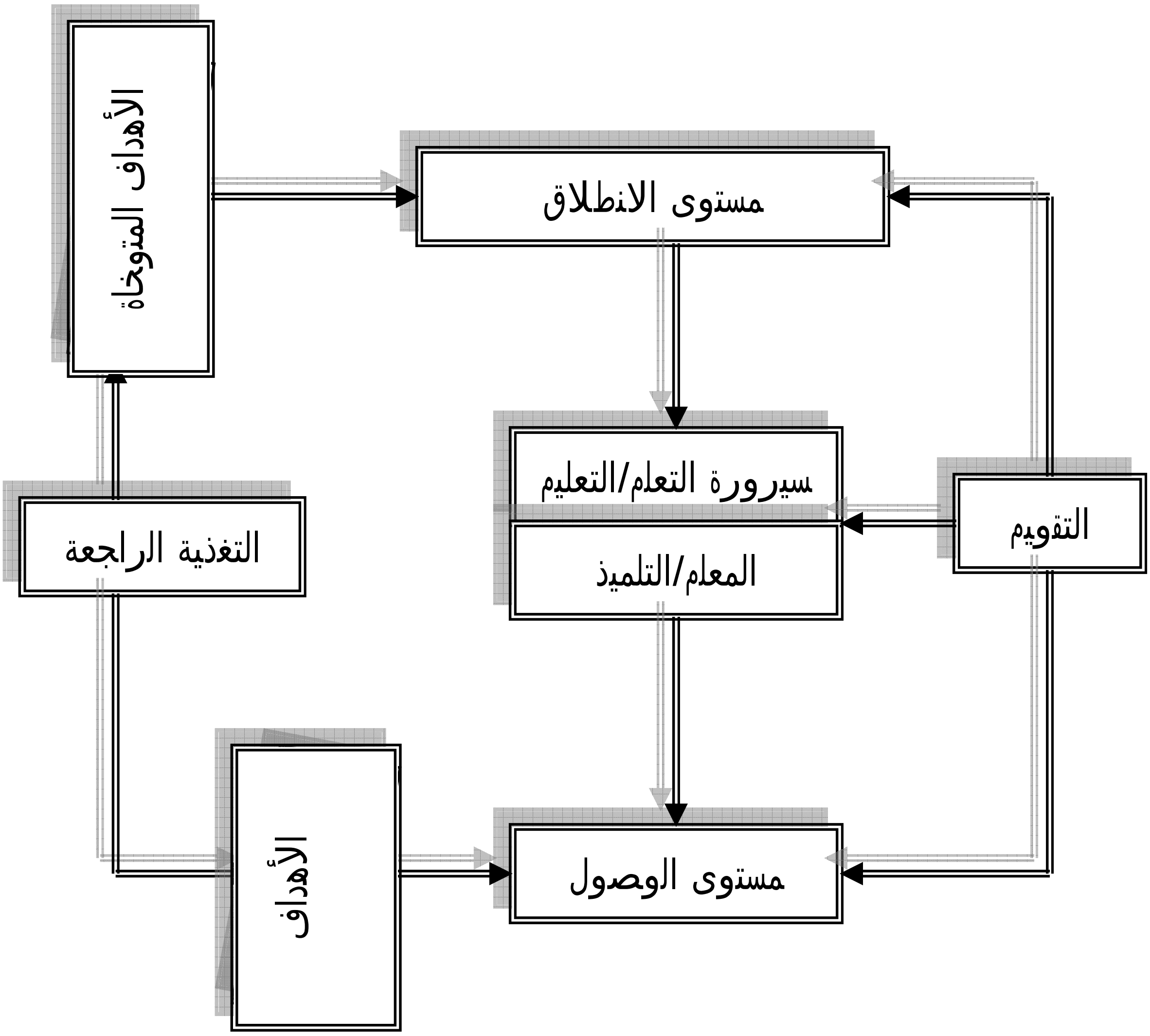
2-13- مـراحـل الفعـل التعليمـي:

للفعل التعليمي مراحل يمر بها من أهمها:

المرحلة الأولى: نقطة البداية أو ما يسمى قبل الفعل التعليمي تشمل نقطة الانطلاق تحديد وضبط كفايات التعليم بواسطة الأهداف المتوخاة.

المرحلة الثانية: الفعل التعليمي/التعلمي، وتضم المحتوى الطرائق التدريبية والوسائل التعليمية وكذا العلاقة الترابطية والتفاعلية بين المدرس/التلميذ.

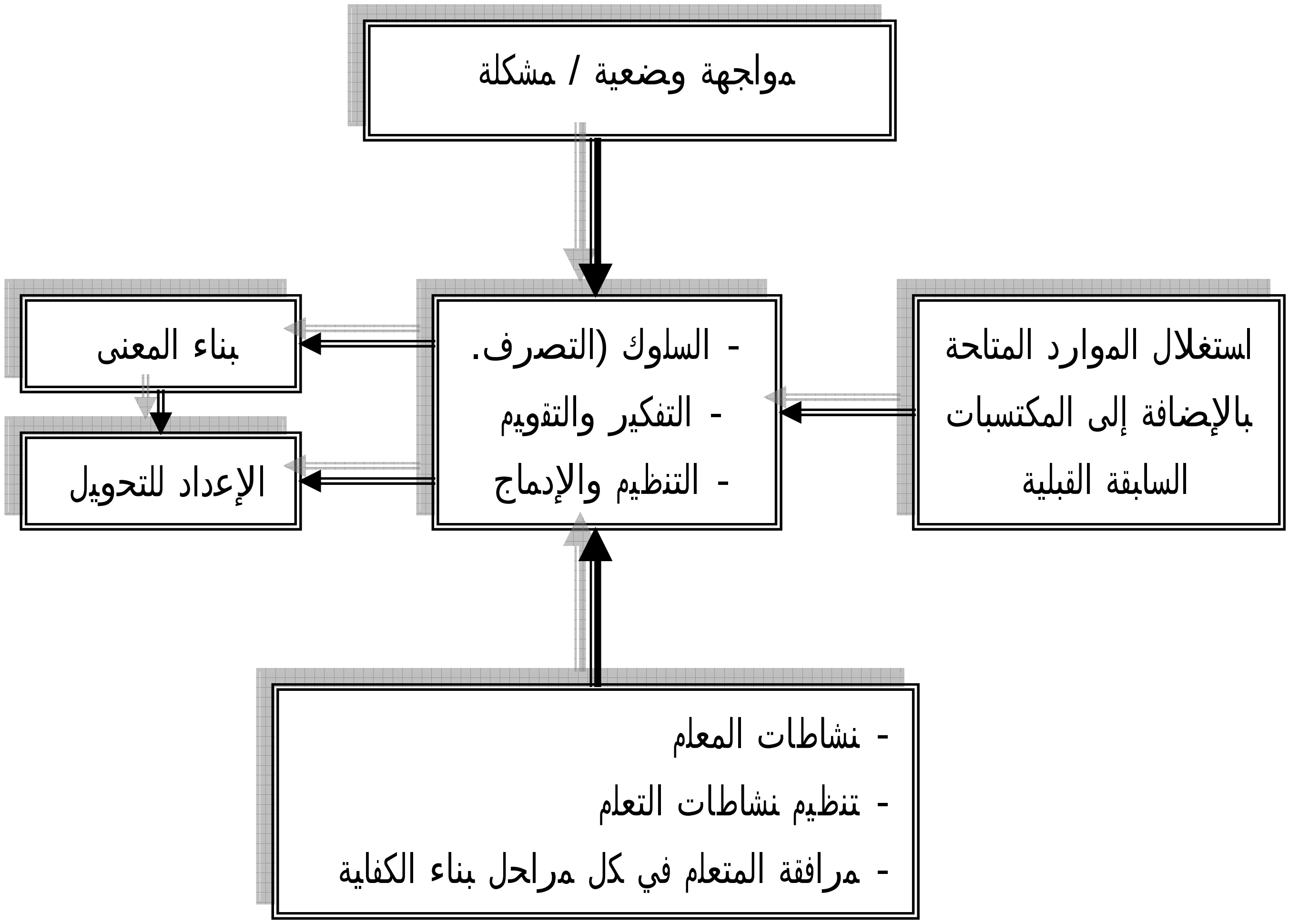
المرحلة الثالثة: نقطة الوصول أو ما يسمى ما بعد الفعل التعليمي تتضمن النتائج المتحصل عليها بعد دورة دراسية أو مرحلة من مسار تعليمي لبلوغ كفايات التعلم وتجسيد الأهداف التعليمية، وإليك المخطط التالي الذي يمثل مراحل الفعل التعليمي/ التعلمي:



مخطط رقم (07): يمثل مراحل الفعل التعليمي

(زيان: 98، 14)

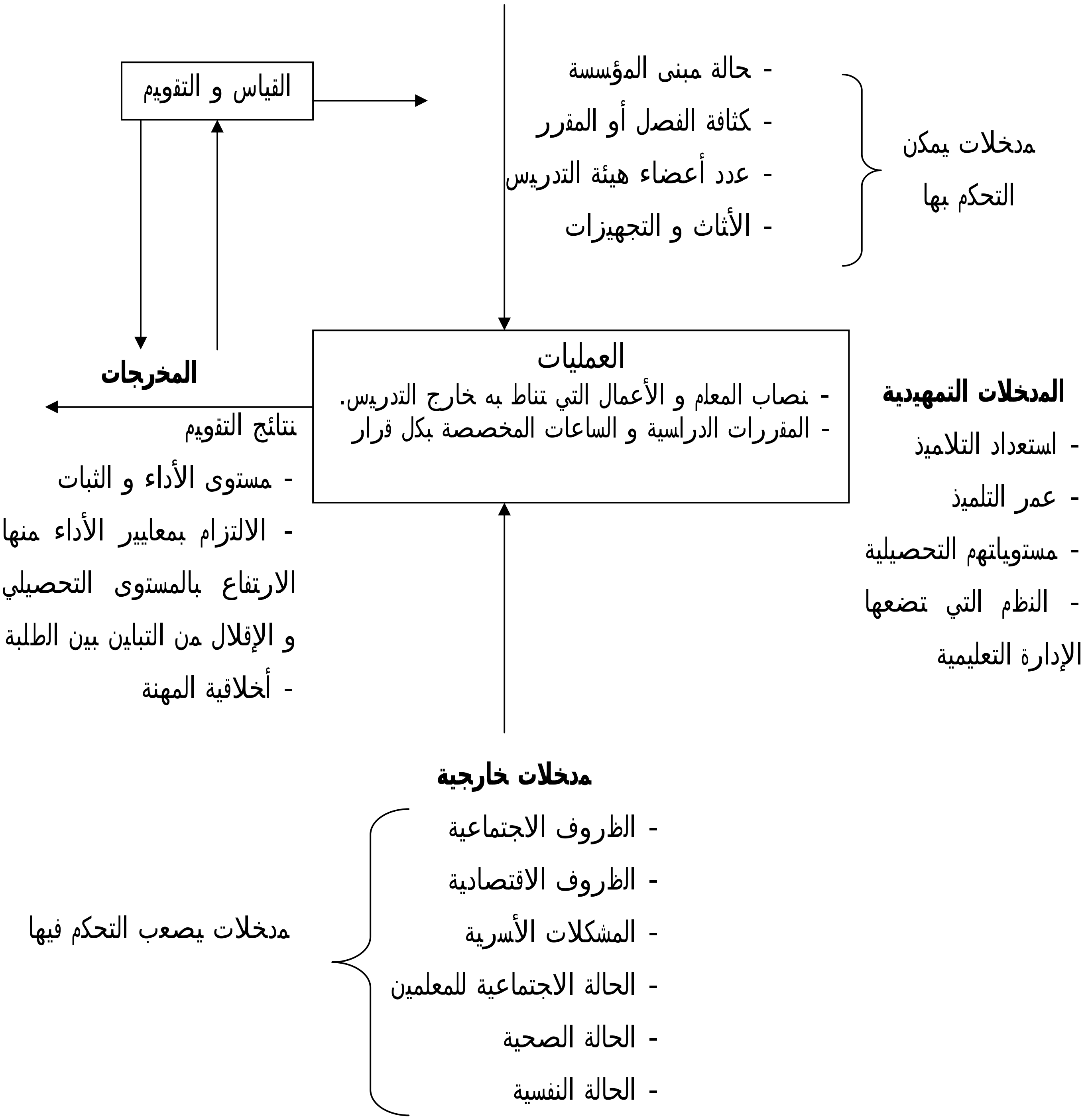
* **نشـاطـات المتعلـم:** و يمكن توضيح هذه النشاطات حسب المخطط التالي:



مخطط رقم (08): يمثل جوانب النشاطات التعليمية / التعلمية التي تساهم في بناء الكفايات
(محمد الطاهر وعلي، 2006، 30)

ومنه نستنتج أن: نشاطات المتعلم + نشاطات المعلم = بناء الكفايات أو الحصول على الكفاية المستهدفة

* **مدخلات ومخرجات العملية التعليمية:** ويمكن توضيح هذه المدخلات والمخرجات حسب المخطط التالي:



مخطط رقم (09): يمثل مدخلات ومخرجات للعملية التعليمية

(رجاء محمود بوعلام: 2005،123)

2-14- مقـاربـات بيداغـوجيـة APPROCHES PEDAGOGIQUES

حتى نتمكن من عرض أوجه الإختلاف بين هذه المقاربات يجدر بنا أن نتناول الخصائص الأساسية، والهدف من هذا العرض المختزل هو تمكين المهتمين من التعرف على المبادئ التي تبنى عليها هذه المدرسة "المعلوماتية"

*** السلـوكيـة:**

يهتم السلوكيون خاصة بالسلوك القابل للملاحظة للأفراد بدون النظر إلى السيرورات العقلية (الذهنية) الداخلية التي تتدخل في التعلم، بالنسبة إليهم، يكون هناك تعلم عندما يستجيب الفرد لمثير خارجي.

*** المعـرفيـة:**

إن أصحاب المقاربة المعرفية بخلاف السلوكيين، يريدون تسليط الضوء على السيرورات الداخلية للتعلم بالنسبة إليهم، المتعلم يعتبر نظاما نشطا لمعالجة المعلومات، يمكن تشبيهه بالحاسوب، فهو يلتقط المعلومات من العالم الخارجي، يتعرف عليها يخزّنها في الذاكرة ثم يسترجعها من الذاكرة عندما يكون بحاجة إليها لفهم المحيط الخارجي أو حل مشكلات.

*** البنـائيـة:**

المقاربة البنائية، مثل المعرفية، تعترف بأن التعلم هو نشاط ذهني يقوم به المتعلم والاختلافات بينهما تعود إلى الأصول الفلسفية لظهورهما، فبالنسبة للبنائيين، لا توجد حقيقة خارجية موضوعية كما يراها المعرفيون أو السلوكيون، فالحقيقة بالنسبة إليهم لا توجد إلا في ذهن الأشخاص، والتعلم هنا هو سيرورة نشطة لبناء هذه الحقيقة، فالحقيقة تبنى من طرف كل شخص، الذي يعطيها دلالة خاصة به انطلاقا من خبرته الذاتية. فالمتعلم لا يدمج أو يحول المعلومات التي تأتيه من المحيط الخارجي ببساطة إلى الذاكرة، بل يبني فهمه الخاص للعالم بالتفاعل معه، فالمعرفة لا توجد كحقائق مطلقة بذاتها، و لكن هي ناتجة عن الإجماع الحاصل في سياق اجتماعي تاريخي، في وقت ما كان الاعتقاد السائد حول الأرض بأنها مسطحة، وبتطور العلوم صار هناك إجماعا جديدا تغيرت فيه نظرتنا ومعرفتنا جذريا حول الأرض. وهكذا فإن المعرفة مفتوحة للتفاوض، بمعنى أن السياق الاجتماعي يلعب دورا حاسما في عملية التعلم.

فالتعلم ليس هو نقل فهم الذي "يعرف" إلى المتعلمين، بل هو ما يعطيه المتعلم من معنى عندما يكون في وضعية التحدي، لهذا فإن المعلم والتلاميذ يتحملون عبء البحث عن المعنى: فالمعلم يطرح الأسئلة، يثير فضول التلاميذ، يضع تصوراتهم على محك الاختيار، يوجههم عند الضرورة، ليس إلى أهداف تعليمية مسبقة، ولكن إلى تطوير فهم وتفسير ذاتي للأشياء.

فالنظرة البنائية للتعلم ترمي إلى تثمين بيداغوجية نشطة غير موجهة وتعطي الأولوية لسباق حقيقي للتعلم،تعليم – مساندة لا تعليم – تدخل، الاستكشاف الموجه، تشجيع البحث والاستقصاء لنواحي مختلفة للموضوع المدروس، التعلم التعاوني، المقاربة بالمشاريع، ألخ والتلميذ يكون مشاركا ومساهما في تقرير مقاربة بناء المعرفة، بمساعدة المعلم الذي مهمته هي توفير بيئة تعلمية غنية ومثيرة وحسب (ASSAEN ,1991)

فإن الـ نموذج التربوي الأكثر واقعية في المدرسة، يوجد بين المعرفية والبنائيـة، وهذا لا يمنع من استخدام المقاربة السلوكية عند الحاجة، وفي كثير من الأحيان، فإن السياق هو الذي يحدد المقاربة التي نريدها.

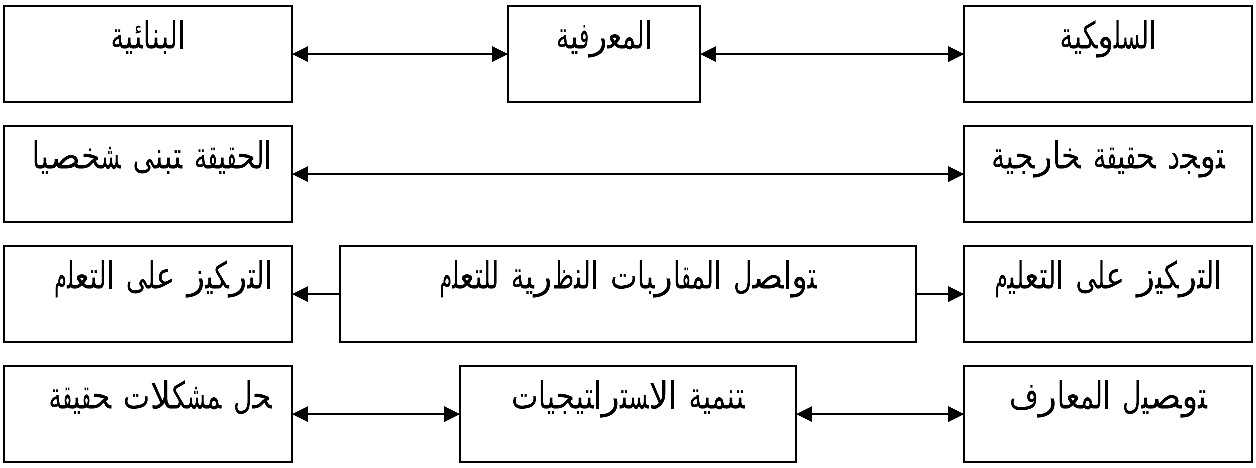
فمثلا لتنمية القدرات العليا مثل القدرة على التحليل وحل المشكلات، إلخ، يفضل أن يتوجه المعلم إلى المقاربات البنائية والمعرفية، بينما المقاربة السلوكية يمكن أن تكون صالحة عندما نريد تنمية القدرة على التذكر.

وإليك الجدول التالي الذي يمثل خصائص المقاربات البيداغوجية:

	السلوكية	**المعرفية**	**البنائية**
تعريف التعلم	تغير في السلوك الملاحظ	تغير في البنية الذهنية	نشاط الفرد في البناء ضمن سياق اجتماعي
تعريف المتعلم	عضو خامل: مستقبل	عضو نشيط: معالج للمعلومات	عضو نشيط متعاون: يبني المعرفة، يقرر
دور المعلم	موصل للمعلومات	مسهل	موجه و مثير للتعلم
مكانة المعرفة	حقيقة خارجية موضوعية	حقيقة خارجية موضوعية، على المتعلم أن يدمجها في نظامه المعرفي	حقيقة مبنية من طرف كل شخص
طرق التعليم	العرض: الممارسة المتكررة والتعزيز	تعليم فردي، تفاعلي واستراتيجي	تعليم – إسناد
بعض الأدوات المعلوماتية المحبذة	أنظمة التمارين، البرمجيات التعليمية، العروض المعدة معلوماتيا	برمجيات تعليمية ذكية برمجيات المحاكاة	العالم المصغر أدوات-برمجية تستخدم ضمن مشاريع بتوظيف الوسائط المتعددة لاستكشاف وبناء المعارف أدوات الاتصال

الجدول رقم (01): يمثل خصائص المقاربات البيداغوجية

من خلال ملاحظة هذا الجدول بالرغم من بعض الاختلافات ذات المنشأ الفلسفي، فإن المقاربتين المعرفية والبنائية توفران نظرة للتربية تحمل كثير من التشابه، ويرى بعض المؤلفين أن المقاربات الثلاث تتموضع في سلسلة متواصلة وليست منفصلة، كما يمكن رؤيتها في المخطط التالي:



مخطط رقم (10): يمثل تواصل المقاربات البيداغوجية

*** كفايـة و فـاعليـة المعلـم:**

تعرف الكفاية الإنتاجية إجرائيا بأنها نسبة الدخل Input إلى الخارج Output في أي عملية إنتاجية.

أي النسبة بين المخرجات والمدخلات والكفاية الإنتاجية هي زيادة الإنتاج بأقل التكاليف وبنفس الإمكانيات من العمال والآلات المتوفرة.

والكفاية الإنتاجية في العملية التربوية هي نسبة الداخل في العملية التربوية إلى الخارج منها.

وهنالك عوامل لتحسين الكفاية الإنتاجية للمعلم كما هو موضح في المخطط التالي:

* عوامل مهنية

- إعداد المعلمين
- التدريب
- الدراسات التكميلية
- حلقات البحث
- الاجتماعات والمؤتمرات
- زيارة الفصول
- تحسين المناهج
- ديمقراطية الإشراف

* عوامل بيئية

- الحرية في العمل
- الحوافز
- الارتقاء بمهنة التعليم
- زيارة البلاد الأخرى

و إليك الجدول التالي الذي يمثل المقارنة بين عمليتي التعليم و التعلم في عدة جوانب تربوية :

جوانب المقارنة	**التعلم**	**التعليم**
* العمليات	* تمارس داخليا من قبل الطلبة لغرض استبعاد المعرفة	* الشرح والتوضيح ولتلقين كل الوقت
* دور التلميذ	* المبادرة و التصميم و تنظيم المعارف * اختيار الأسلوب المناسب لاستيعاب المعرفة	* الامتثال والانتباه والصمت لما يعرضه المعلم
* دور المادة الدراسية	و بناء المخططات المناسبة * مساعدة التلميذ على تنظيم المعرفة والخبرة من اجل الوصول إلى حالة الفهم والاستيعاب	* زيادة القدرة الذهنية لدى التلاميذ وبقدر ما يعملون في أذهانهم من معارف سابقة
* الإجراءات والأنشطة داخل القسم		* تقديم المعارف والمعلومات وفق منطق المادة الدراسية والمنطق الذي يفرضه المعلم

جدول رقم (02): يمثل المقارنة بين عمليتي التعليم و التعلم

يلاحظ أن عملية التعلم يكون التلميذ فيها فاعلا ونشطا لتحقيق الاستيعاب والفهم وبتحويل سلوكه ليصبح أكثر مناسبة لحاجاته ودوافعه وأهدافه بينما التعليم يقتصر على نشاط المعلم وحيويته وفق المنطق الذي يفترضه.

(أحمد على الفنيش:79 ،173)

2-15:تشخيص مشكلة التعلم

إن العملية التعليمية/التعلمية قد تعترضها مشكلات وصعوبات بسبب وجود عوائق تتعلق بأخطاء تربوية أو نقص الوسائل أو السندات أو ظروف البيئة الاجتماعية والاقتصادية والذي يؤدي وجود هذه المشاكل إلى شيوع مظاهر الضعف لدى التلاميذ وبدوره يؤدي إلى عدم إحراز تقدم في التعلم وقد توجد هذه المشاكل في مادة دراسية واحدة أو مواد متعددة. لذا يكون المعلم كمنفذ للموقف ويقوم بتشخيص أسباب هذه المشاكل بواسطة جملة من الإجراءات العملية الدائمة عن طريق الاختبارات والاستجوابات والفروض الفجائية والملاحظة الدائمة والمتابعة المستمرة لأعمال التلاميذ وانجازاتهم مع اختيار العلاج المناسب بتحويل الطرائق أو بتوفير الوسائل أو بالتدخل والإرشاد لحل المشكلات الاجتماعية عن طريق التوعية والتحسيس.

(خير الدين هني:2005)

2-16 تطورات حديثة في المبادئ الأساسية للنشاط التعليمي:

يعتبر أساتذة التعليم الثانوي أن التحصيل العلمي هو الهدف الأساسي من التعليم، بينما الأستاذ الحديث يرى و يفكر ويخطط للتعليم ويحقق لدى المتعلم الخبرات التعليمية ويرى أن التربية ليست مجرد كسب معلومات أو مهارات المادة العلمية، فهو يعد مواقف تعليمية تساعد على نمو المهارات والعادات الاجتماعية والجسمية والعقلية وعلى تكوين القيم والمثل الأعلى والاتجاهات والاهتمامات وأنواع التذوق.

فلقد سار المعلمون قديما في تفكيرهم على طريقة العلوم الطبيعية من حيث تفتيت المركبات على عناصر ودراسة ذراتها أو جزيئاتها.

بينما المدرس الحديث يرى أن الشخصية الإنسانية شيئا واحدا وأن الفعل والجسم متداخلان أي حالة الجسم تتأثر بسلوك العقل وخبراته وأن سلوك العقل والنمو يتأثر بحالة الجسم، أي أن المدرس الحديث يرى أن التعلم والنمو لأي جانب في الشخصية يتأثر بنمو وظروف بقية أجزاء الجسم وجوانب الشخصية، وإن المعلم الحديث يهتم بالنمو المتكامل للتلميذ فينادي بضرورة تخطيط أنواع النشاط التعليمي، وإن المدرس قديما يقوم بتدريس أجزاء معينة من المادة العلمية متأملا من تلك الحقائق تعد التلميذ لمواجهة مواقف الحياة.

بينما المدرس الحديث يركز انتباهه على مواقف الحياة ويعد لتلاميذه الخبرات التعليمية التي تؤدي إلى تكيف أفضل مع مختلف جوانب الحياة ويخطط المناهج وأساليب للتدريس وإن محور الأساس النظرية القديمة أن التلاميذ يتعلمون معا ومتشابهون إلى حد بعيد، أما اليوم فإن هذا لا يمكن تحقيقه إلا من الناحية الشكلية أو العددية فقط، وإن التلاميذ هم اللذين يتعلمون أمورا مختلفة وإن نموهم يتأثر بدرجات مختلفة في البيئة الواحدة.

(فكري حسن ريان: 1999 ، 132)

2-17- تطـورات حديثـة فـي أسـاليب التعليـم:

من أهم هذه التطورات الحديثة في التعليم هي مايلي:

- **حل المشكلات:** فقد أصبح الاهتمام في حل المشكلات بدلا من التسميع داخل الفصل والتحليل والاستدلال والمناقشة بدل الاستظهار و التسميع.
- **التعلم:** يتطلب وقت أكثر في التعليم فرديا أو جماعات عن طريق الكتب والمناقشات وتكوين الأشياء، ووقتا أقل في الجلوس في صفوف للإجابة عن أسئلة المدرس.
- **المعاني والأفكار:** الاهتمام بإعداد وتخطيط ألوان من النشاط التعليمي التي تهتم بالمعاني والأفكار وعدم الاهتمام بقراءة وترديد الكلمات التي ليس لها معنى واضح.
- **العمل:** يستخدم المدرسون مواقف تعليمية تتضمن عملا وبناءا من جانب التلاميذ وتقليل الاعتماد على ألفاظ الحديث.
- **التوجيه الذاتي:** يسمح للتلاميذ ويشجعون على تخطيط ألوان نشاطهم التعليمي بمساعدة المدرس ويتم على أساس فردي أو جماعي.

- **القياس والتقويم:** فقد وجد المدرسون أساليب أكثر فعالية لتقويم تعلم تلاميذهم المتضمن النمو والتكيف الاجتماعي والجسمي والعقلي، ولم تعد أساليب القياس مجرد اختيارات شفوية أو تحريرية لأنواع النمو العقلي مجدية، بل تزايد استخدام الملاحظة للطلبة في سلوكهم من أجل تقويم النمو وطبيعته وللكشف عن النمو المرغوب فيه لأنواع من السلوك.
- **العلاقات الإنسانية والديمقراطية:** إن الاهتمام المتزايد بالأساليب الديمقراطية والعلاقات الإنسانية من خصائص النشاط التعليمي الحديث، و ليس على أساس التسلط والتحكم.

أما دعامتا التربية الحديثة فتمثل الاتجاهات التربوية الحديثة عند المعلم وهي:

أولا: علم النفس التربوي وما يجب على المدرس من الإلمام بالمبادئ الأساسية والنظريات الحديثة له.

ثانيا: الفكر الفلسفي التربوي والاجتماعي المتطور أما المبادئ التربوية الحديثة التي تستند إلى علم النفس التربوي هي:

- استغلال اهتمامات التلاميذ والعمل على تكوين اهتمامات جديدة.
- مساعدة التلاميذ على إقامة أهداف قيمة.
- العمل على تنمية القرارات الخاصة.
- مراعاة الفروق الفردية في قدراتهم و اهتماماتهم وخبراتهم.
- استغلال الفرص للتعلم عن طريق المواد الحية.
- السماح بنمو المهارات الأساسية في مواقف حية.
- ربط المواد التعليمية بعضها ببعض وبحياة الطالب.
- تعريف التعلم بأنه تعديل بالسلوك.

أما المبادئ الأساسية التي تستند إلى الفكر الفلسفي التربوي الاجتماعي والمثل الديمقراطية هي:

- التعاون بين المدرس والتلميذ في صنع خطة العمل وتنفيذها وتقويمها.
- تحقيق الاتزان بين حرية التلميذ وتوجيه المدرس له.
- اشتراك التلميذ في حل المشاكل المتعلقة بالحياة المدرسية.

- توفير الفرص التي تزيد من مهارة التلميذ في القيام بنشاط جماعي.
- توفير الفرص أمام التلاميذ لاتخاذ قرارات بأنفسهم و يتحملوا مسئولياتها.
- مساعدة التلميذ نحو التدريجي لتوجيه نفسه.
- إتاحة الفرص أمام التلميذ كي ينمو أقصى حد تؤهله استعدادية الشخصية.
- تشجيع التلميذ عن التعبير عن ذاتيته بكل أنواع التعبير اللفظي والحركي.

*** مسؤوليات المعلم في المدرسة الحديثة:**

على المعلم أن يهيئ البيئة التي تضمن أن المتعلم تحت إشرافه سينمو ويكتسب المعلومات والمفاهيم والعادات والمهارات والقيم والمثل العليا والاهتمامات والاتجاهات والتذوقات التي تجعل منه مواطنا وفردا أفضل.

ويمكن تقسيم مسؤوليات المعلم إلى مايلي:

1- **مسؤوليته تجاه المواد التعليمية:** كانت مسؤولية المعلم قديما ضئيلة بالنسبة لوضع المنهج الذي يتبعه ومن النادر أن يكون له دور في اختيار الكتب بل يسير حسب الكتاب المدرسي ويتقيد به حرفيا.

أما اليوم فالكتاب المدرسي يلعب دورا مهما في التعليم والتعلم باعتباره وسيلة تؤدي إلى غاية، فالمدرس الحديث له الحرية في تجديد المنهج وأنواع النشاط التعليمي ويعدون خطط العمل للسنة الدراسية.

وكذلك يسير الوضع إلى انتخاب لجان من المدرسين لوضع وحدات مصدرية ومقترحات للمواد التعليمية وأساليب التدريس وأنواع النشاط التي يمكن للمدرس الاستفادة منها في وضع خططه.

2- **مسؤوليته تجاه الإرشاد و التوجيه:** فالمعلم مسؤول عن تقديم العون للتلاميذ في مشاكل متنوعة منها الصحية والاجتماعية والتعليمية والعلاقات المنزلية واختيار المهنة ونشاط أوقات الفراغ فيجب أن يكون المعلم دارسا للطفولة والمراهقة ومشاكلها ولبرامج الإرشاد النفسي وأساليبه ولاستعدادات الفرد وإهتماماته وكل جوانب الشخصية.

3- **مسؤوليته تجاه الصحة النفسية:** على المدرس أن يعتني بنفسه وبصحته العقلية ويتصف بالاتزان الانفعالي وفي المدارس الحديثة يعتبر نمو الشخصية السليمة الصحيحة من أهم أغراض البرنامج الشامل للمواد والطرق التعليمية.

4- **مسؤوليته تجاه النشاط المدرسي (خارج) الفصل الدراسي:** فهذه المسؤولية تساهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة و تتطلب بذل جهد وإدارة ماهرة وتفكيرا تربويا سليما.

(فكري حسن ريان: 1999 ، 137)

2-18- **البيداغوجيا الفارقية أو بيداغوجيا الفوارق:** هنالك بعض المعطيات التي تظهر على شكل فروقات منها:

- على مستوى معرفي تظهر من خلال التفاوت الملاحظ لدى التلاميذ في اكتسابهم المعارفي والمطلوبة من طرف المؤسسة التربوية.
- على مستوى سوسيوثقافي يظهر الاختلاف ويمكن أن يلاحظ وبسهولة على مستوى القيم والمعتقدات، التاريخ العائلي، أنماط التنشئة الاجتماعية والتمثلات الثقافية.
- وعلى مستوى سيكولوجي تظهر هذه الفروقات ومن خلال المستوى المعيشي للمتعلم، شخصيته، إرادته، انتباهه، طاقته، توازنه، حب الإطلاع، دوافعه، ميوله، رغباته، اتجاهاته ووتيرة التعلم والتواصل لديه، انطلاقا من هذه المعطيات تقدم البيداغوجيا الفارقية نفسها باعتبارها بيداغوجيا مرنة ومتميزة تعترف بالمتعلم وبشخصيته وتمثلاته الخاصة المرتبطة بالوضعية التعلمية أو وضعية التكوين كما أنها متنوعة تقترح عدة مقاربات في مجال التعليم وهي ترفض فكرة القسم الواحد والمتجانس الذي يعمل بنفس الوتيرة ونفس المدة الزمنية وإتباع نفس المسارات.

وإنطلاقا من هذه البيداغوجيا الفارقية التي تسعى إلى تحقيق ثلاثة أهداف كبرى ترى أنها تشكل غايات التعلم ومقاصده وهي:

- تحسين العلاقة معلم/متعلم.
- إثراء التفاعل الاجتماعي.
- تعلم الاستقلال الذاتي.

وعلى غرار ذلك هنالك أربعة مقاربات بيداغوجية نذكر منها:

- المقاربة البيداغوجية المتمركزة حول تبليغ المعرفة.
- المقاربة البيداغوجية المتمركزة حول تعديل السلوك.
- المقاربة البيداغوجية المتمركزة حول نمو الشخص.
- المقاربة البيداغوجية المتمركزة حول نشاط المجموعة.

(عبد اللطيف الفارابي وآخرون: 2000، 110)

2-19- النظريات السايكولوجية واسهاماتها في عملية التعلم:

* **النظرية السلوكية:** من السلوكية الكلاسيكية إلى السلوكية الجديدة (Behaviorisme) التي ظهرت في العقد الثاني من القرن العشرين إبان الاختلاف بين الاتجاهات السيكولوجية ونتيجة المخاض الابستمولوجي النظري والمنهجي.

فالباحث السلوكي (Watson) واطسون استفاد من دراسات ثورندايك حول الحيوانات ومن نظرية الاشراط الكلاسيكي لبافلوف (Pavlov) فاستطاع أن يفصل بين مفهوم السلوك الذي يغلب عليه المنطق المادي ومفهوم الشعور واللاشعور ذي الطابع الميتافيزيقي وقد تولدعن هذه الوضعية سلوكية جديدة تسمى بالنظرية الإجرائية التي تعتمد التحليل التجريبي للسلوك ومن الباحثين المشهورين في هذا المجال (Skiner).

وحسب السلوكيين يحصل التعلم بالمثير والاستجابة س ← م ، R ← S ويتخذ المتعلم ثلاث حالات في وتيرة التعلم، التصاعد، النزول، الاستقرار ،كما لابد من تكرار المثير الاصطناعي بالمثير الطبيعي.

وهذه السلوكية لا تنفع لجميع الوضعيات التعليمية ولكنها لا تخلوا من قيمة تربوية ولعل طريقة المشروع و التعلم بالمحاولة والخطأ دون قيود (بافلوف) وطرق أخرى فردية مثل التعليم المبرمج ببرامجه الطولية (سكينر) والمتشبعة (كراودر)، كلها أفادت المتعلم من السهل إلى الصعب في إعطاء الدروس والمقاطع التعليمية وكذلك في بناء البرامج و وضع المناهج و من جملة الانتقادات التي وجهت للنظرية السلوكية من قبل أيزنر(E ,Eisner) أن التدريس بالأهداف له ثلاث خافيات "الاستعادة السلوكية، البيولوجية، الصناعية".

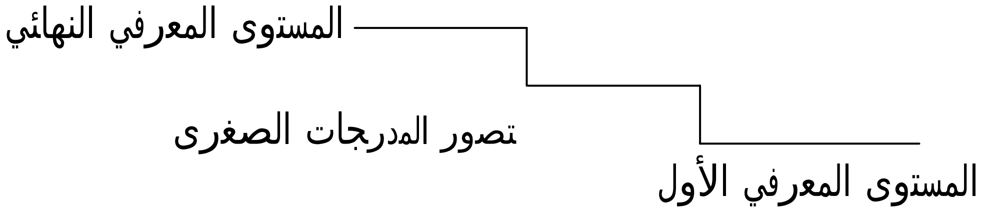
و ضمن النموذج السلوكي يتم تصور فرضيتين:

- المعرفة الكلية قابلة للتجزئ إلى معارف جزئية.
- التعلم يحصل من خلال تراكم معارف.

فيلجأ المعلم إلى تقطيع الدرس إلى مقاطع صغرى و المقطع إلى وحدات و الوحدة إلى عناصر وذلك انطلاقا من مستويات صياغة واضحة المد ارج (Niveau de formulation et paliers d'apprentissage).

وعندما يقع خطأ أثناء الانجاز لا يرد على المتعلم بل إلى المعلم أو المقرر أو طرائق التدريس، الذي يستوجب العلاج بدل العقاب كما يجب إعادة النظر في التسلسل حتى يكون تناسب بين المدرجات و النضج العقلي للتلميذ.

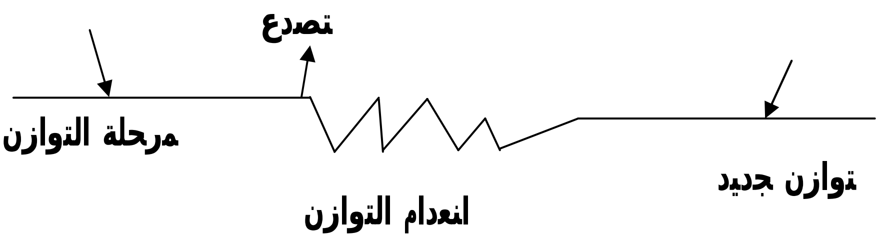
ورغم أن هذه البيداغوجية السلوكية لها ايجابيات تربوية كالتدرج وترتيب الدرس وانجازها عبر مستويات متكاملة بدائية ثم وسيطية وأخيرا نهائية لكنها لا تهتم ببناء المعارف من طرف المتعلم كما هو في المخطط التالي:



*** النظرية البنائية:**

تتبنى النظرية البنائية نموذج تكويني يدعى "تصور الرأس المملوءة" المدعم من طرف علم النفس التكويني ومن أشهر الباحثين في هذا المجال "جان بياجي" و"برونر" وآخرون حيث درسوا العلاقة بين الذات والموضوع في إنتاج المعرفة كما درسوا مختلف الثوابت والمتغيرات والميكانيزمات التي تحكم سيرورة التعلم، فالإنسان في تصور أفلاطون لا يكتسب معارف جديدة وإنما يعيد اكتشاف معارف قبلية ولاحظ "ديكار" وبعده "كانط" أن العقل البشري يحتوي على أفكار فطرية وقبلية سابقة على الإحساس والتجربة كذلك لاحظ "موهلر" أن كل نظرية للتعلم هي "اكتساب معرفة آو كفاية" فبدايتها الأولية تتضمن الأجهزة الفطرية.

مما يميز هذا التصور أنه أعطى الخطأ وضعا استراتيجيا فالخطأ هنا ليس نقصا عقليا لدى التلميذ وليس نقصا في المقرر بل هو ضروري لسيرورة التعليم، فإن ارتكاب الأخطاء من طرف المتعلم دليل على امتلاكه قواعد بنائية كما هو واضح في المخطط التالي:



شكل رقم (11):تصور الرأس المملوءة"

(رشيد الخديمي و آخرون: 2005، 96)

*** النظرية الجشتالية Gueshtaltisme:**

هذه النظرية تمثل اتجاهات علم النفس المعاصر، من روادها فيرتمر (Vertheimer،1880-1943) و كوفكا(Kofka،1886-1941) و كوهلر(Kohler،1881-1967) ومن إسهاماتها في عملية التعلم أنها توظف مفاهيم محورية ذات دلالات تربوية ايجابية مثل "الإدراك، الاستبصار و قوانين النشابة « Similarité » والتقارب «Proximité» والتماثل «Symétrie» و الإغلاق «Clôture» و الاستمرارية «Continuité» وتقدم هذه النظرية للمعلم فوائد منها استخدام الطريقة الكلية Gueshtalt في عملية التعلم والانتقال من الكل إلى الجزء.

نستنتج من ذلك: أن البنائية صفة تطلق على كل النظريات والتصورات التي تنطلق في تفسيرها للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة ومن أشهر روادها "بياجي" و" باشلار".

ويمكن ملاحظة الجدول التالي في كيفية بناء المعرفة من طرف المتعلم.

1- المعرفة القبلية	2- واقعة جديدة	3- تفكيك المعرفة القبلية	4- إعادة بناء المعرفة
حل ذهني ينظم بكيفية منطقية العلاقات بين المعطيات المعروفة A, B, C, D, E و يسمح بادراك الواقع	معطى جديد لا يندمج في البيانات الذهنية المستقبلة، إنه عائق معرفي cognitif	محاولة التلازم مع المعنى الجديد F علاقات مع A, B, C, D, E علاقة تردد و محاولة و نكوص	ادماج المعطى الجديد F في علاقات منطقية مع المعارف القبلية ليكون معارف جديدة تسمح بادراك الواقع أكثر

(العربي سليماني و آخرون: 2005، 24)

جدول رقم (03): يمثل بناء المعرفة من طرف المتعلم (Gérard Hugonieopcit ,41)

2-20- مفهـوم التعلـم المعـرفـي:

يرى السلوكيون أن التعلم يتضمن تغييرا وتعديلا في السلوك ويتأثر بالخبرة والممارسة كما يمثل التعلم السلوكي بطبيعته التي تربط العلاقة بين المثير والاستجابة وما يتبعها من تمرين "Law of exercice" أو ما يلحقها "Law of affect". (قطامي، 1989) فالتعلم تفاعل بين الفرد وما يواجهه من خبرة معرفية أي أن التعلم:خبرة – تطور ونمو وتكوين وتطوير للمعنى وتفكير وتنظيم للخبرة والمعرفة وإدراك الوعي كما أن التعلم الإستراتيجي هو تجسيد الخبرات لربط مهامها أي أنه بنية معرفية، وتمثيل للخبرة وإدماجها. (Bridgina،1998)

ويعتبر التحليل النفسي تدخل العوامل الذاتية والاجتماعية التي تنتمي إلى مجال اللاشعور – بالمفهوم الفرويدي – لأن التعلم لا يقتصر فقط على القدرات العقلية بل أن الوظيفة الليبدية "La libodo" كما أكدت ذلك أبحاث ما بعد "فرويد" تتدخل في الوظيفة العقلية، حيث أن طلب المعرفة لا ينفصل عن مبدأ اللذة واللعب.

ويستنتج من تحليلات الإبستمولوجية والفلسفية والتاريخية أن الحقيقة نسبية ولو كانت علمية وأن المعرفة لا تبدأ من الصفر ويتفق بعض منظري المقاربة المعرفية approche cognitive مثل" شومسكي" و" برونر" في (فهمهما للامبريقية الراديلالية وللسلوكية مؤكدين أهمية المعارف القبلية في سيرورة التعلم والاكتساب والبحث كما أن

"البراديغن" أو اللانموذج "pradigne"الذي جاء به" طوماس" و"كوهن" لا يبتعد عن هذا المبدأ وحسب "كلود موشو" من المستحيل معرفة الواقع بدون بنينه تمارس عليه.

وخلاصة القول أن المقاربة المعرفية ليست متمركزة حول النمو كما الحال في النظرية البنائية (التكوينية) ولا حول التعلم كما في النظرية السلوكية بل اختصت بالاشتغال الذهني وكما يعرف عن تعلم ونمو أصبح الآن يسمى "بالميتار معارفي" حيث صار النمو/التعلمي سيرورة واحدة ومتكاملة في اكتساب المعارف ومن ثم فإن التعلم في المقاربة المعرفية هو تغيير للمعارف عوضا عن تغيير السلوك أي سيرورة داخلية تحدث في ذهن المتعلم حيث يكون التعلم تابعا للمعارف السابقة لأنها هي التي تحدد ما يمكن أن يتعلمه الفرد.

ولا يمكن التركيز فقط على الجانب المعرفي/الذهني في اكتساب استراتيجيات التعلم بدون أن يكون الجانب الوجداني حاضرا في شخصية المتعلم ويتجلى هذا من خلال سمات شخصية المتعلم (اتجاهات، ميول، رغبات، انفعالات، دوافع،...) حيث لا يمكن أن نتحدث عن تعلم بدون دافع آو رغبة فالدافع شرط ضروري لكل تعلم.

(العربي سليماني و آخرون: 2005، 17)

2-21- دور المعـارف السـابقـة فـي التعلـم:

يتجلى ذلك باعتبارها المحرك الأساسي لما يمكن للمتعلم أن يتعلمه فالتعلم ينطلق دائما من المعارف الاولية التي يتوفر عليها الفرد وهو ما أكدته مختلف النظريات الحديثة في التعلم وكذا التطور الحاصل في مجال السيكولوجية، فاللذين يعرفون أكثر يتفوقون على المبتدئين مهما كانت الأعمار كذلك حضور قوي للفيدباك الذي يساعد على الاحتفاظ بالإجراء وتحويله إلى وضعيات تعلميه أخرى.

- والتعلم يتم بصورة جيدة إذا ما تم توجيه تحليل بأسباب الفشل والنجاح إلى عوامل ذاتية/داخلية وكذلك بما يتصل بالوسط السوسيوثقافي للمتعلم "المستوى الاجتماعي والتعليمي والمعرفي" للأسرة وطبيعة التعاطي الثقافي مع المدرسة والتعليم.

- وكذلك ما يتعلق بالأنشطة الميتامعرفية والتي تتمثل في معارف الأفراد الخاصة وقدراتهم الذهنية واشتغالهم المعرفي وعلى تمثلها وعلى استخدام الاستراتيجيات الملائمة.
- ومن الآليات لاكتساب المعارف وعن مراحل السيرورة التعلمية وفي أول مرحلة من مراحل التعلم هو الدافعية والتي تعتبر عاملا مهما في عملية الإدراك وفي تقريب أهمية الموضوع لدى المتعلم والآخر هو الانتباه الذي يوجه عملية الإدراك للموضوع والانتباه مهم جدا لكل من المعلم والمتعلم إذ يساعد المتعلم على تعرف واكتساب مادة تعلمه وعلى تحسين مستوى الإدراك والانجاز ويساعد المعلم على المرور عبر مراحل سير الدرس وبطريقة سهلة دون صعوبات كما أن هناك اقتصاد في الجهد والوقت المخصص للدرس لبلوغ الأهداف المرسومة.
- التفكير كقدرة عقلية ضروري لعملية اكتساب المعرفة وحصول التعلم و بالتالي بلوغ الأهداف والغايات التربوية المنشورة حتى لا يظل المعلم بعيد ويكرر التلقين لشد انتباه المتعلم للمادة الدراسية..

(يوسف قطامي: 2001، 113)

22-2- الـوسـائـل التعليمية ودورها في تحسين عملية التعليم والتعلم

عرفها (عبد الحافظ سلامة،2004)على أنها أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم ولها أسماء متعددة منها وسائل الإيضاح، البصرية، السمعية، التعليمية كذلك تكنولوجيا التعليم وهي أحدث تسمية لها وتعني علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منتظمة وهي بمعناها الشامل تظم جميع الطرق والأدوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة.

ويمكن للوسائل التعليمية إن تلعب دورا هاما في تحسين عملية التعليم والتعلم بما يلي:

- **إثراء التعليم:** من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج متميزة.
- **اقتصادية التعليم:** من خلال زيادة نسبة التعلم إلى تكلفته أي تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعال من حيث التكلفة في الوقت والجهد والمصادر.

- استثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم حيث يأخذ التلميذ بعض الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقق أهدافه.
- تساعد على اشتراك جميع حواس المتعلم.
- تساعد على تحاشي الوقوع في اللفظية.
- تعدد الوسائل التعليمية يؤدي إلى تكوين مفاهيم أساسية.
- زيادة مشاركة التلاميذ الايجابية في اكتساب الخبرة حيث تتميز قدرة التلميذ على التأمل ودقة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات وهذا الأسلوب يؤدي بالضرورة إلى تحسن نوعية التعلم ورفع الأداء عند التلميذ.
- تساعد في تنويع أساليب التعزيز والتي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة (نظرية سكنر).
- تساعد في مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تؤدي إلى ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها التلميذ.
- تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة.

(فراس إبراهيم: 2005)

2-23- تقويم التعلم ووسائله :

للتحصيل الدراسي دور كبير في تشكيل عملية التعلم وتحديدها، ويستخدم المعلم وسائل عديدة لتقويم التحصيل الدراسي منها الاختبارات المدرسية العادية ومنها الاختبارات التحصيلية المتقنة وكذلك تقويم التعلم في الأعمال المدرسية اليومية باستخدام الملاحظة وغيرها من طرق التقويم.

ولتقويم التعلم أهداف نذكر منها :

_ يعتبر التقويم من أهم الوسائل التي تدفع بالمتعلم على الاستذكار والتحصيل.

_معرفة المعلم عن مدى تقدمه في التحصيل مما يجعله متحفزا إلى السعي نحو مزيد من التقدم.

_تقويم التعلم يجعل المعلم على معرفة ودراية تامة على مدى استجابة المتعلم لعملية التعلم المدرسي و مدى استفادتهم من طريقة التدريس.

لذا فان التقويم وسيلة جيدة تمكن المعلم من مراجعة طريقته للوقوف على مواطن الضعف التي يعاني منها المتعلمين.

_حين تكرار التقويم على فترات منتظمة خلال العام الدراسي يستطيع المعلم تتبع نمو المتعلم من الناحية التعليمية.

_ يساعد التقويم على معرفة ما إذا كان المتعلم قد حقق المستوى المطلوب من تعلمه ويمكن للمعلم أن يستخدم نتائج التعلم لتقويم طريقته في التدريس على أن طريقة التدريس الجيدة تؤدي إلى تعلم جيد

وهناك وسائل متعددة لتقويم التعلم أهمها :

*الامتحانات الشفوية

*الامتحانات التحريرية مثل: امتحانات المقال والاختبارات التحصيلية الموضوعية

*التقويم اليومي ويشمل :

1_الأسئلة التحضيرية في بداية كل درس

2_الأعمال التي أنجزت خلال الفصل

3_الواجبات المنزلية

4_النشاط الشخصي الحر

5_الهوايات المرتبطة بالتحصيل في المواد الدراسية

(رجاء محمود ابوعلام :53,2005)

الفصل الثالــــث

قواعد و أسس التدريس

المحتـــــــويـــــات

- ✓ تمهيد
- ✓ التدريس « instruction »
- ✓ المعـايير المرتبطـة بطريقـة التدريس
- ✓ مهـارات تخطيط التـدريس
- ✓ مفهوم التخطيط للتدريس
- ✓ مـراحـل التـدريس The three phases of teaching
- ✓ الأبعـاد و المتطلبـات الأسـاسيـة للتـدريس
- ✓ تـدريس استـراتيجيـات التعلـم
- ✓ علاقة التعليم بالتعلم والتدريس وعناصر الموقف التدريسي
- ✓ التقويم التربوي و عملية التدريس
- ✓ العـلاقـة الترابطية بين التـدريس والتقـويـم
- ✓ تقويم التدريس من خلال المدارس الفلسفية والكفايات
- ✓ الاختلاف بين التدريس المنظم والتقليدي
- ✓ المكـونـات الأسـاسية فـي إعـداد الـدرس
- ✓ منهجيـة التـدريس
- ✓ سيكـولـوجيـة الإجـراءات التـدريسيـة
- ✓ فلسفـة التـدريس

3-1- تمهيـد:

إن الاهتمام بمهنة التعليم من أهم الخطوات في إصلاح التعليم ولأن تطوير نوعية التعليم لا تتم إلا من خلال المعلم ذي الكفايات المهنية المطلوبة.

ونحن اليوم نمر بتقدم علمي و تقني وبحثي هائل لذا فإننا بحاجة قوية إلى المزيد من المهارات وطرق التفكير التي لابد أن يكتسبها المعلم وتطوير المعلم أصبح من الأولويات الملحة والتي تقع على عاتق التربويين لأسباب كثيرة منها:

- اتساع المعرفة وسرعة تطورها.
- التطور المستمر للحياة الاجتماعية وتجدد وظائفها.
- خضوع الكثير من المقررات الدراسية لعمليات تطوير وتجديد مستمرة.
- زيادة وعي المعلم بطبيعة العملية التعليمية الخاصة بمجال تدريس العلوم المختلفة.

(عبد اللطيف بن حسين فرج: 2005، 37)

3-2- التـدريس « instruction »:

* **التدريس:** نشاط هدفه إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحققه إذا ما تم استغلال وتوظيف سلوكيات من قبل المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف (تربوي-تعليمي) ويمكن تعريف التدريس بأنه عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة واستجابة المتعلم.

« Learner Response », « Environnements », « Relationships »

والتدريس تفاعل بين:

- العلاقات القائمة بين طلبة القسم والمدرس
- البيئة بما تضمه من عوامل وظروف ومواد اجتماعية.
- الأداءات التي يظهرها المتعلم كنتاج لمجموعة العوامل.

كما أن عملية التدريس عملية تساهم لتشكيل بيئة المتعلم بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك محدد، أو الإشراك في سلوك معين وذلك وفق شروط محددة أو كاستجابة لظروف معينة (Kogel ،1977)، أي بتحديد مجموعة من المتطلبات التي يجب توفرها في الموقف لكي يحدث التعلم المنشود.

أي أن التدريس مجموعة من الأحداث المتتالية التي تسير وفق أزمنة محددة لما يتم تنفيذه من أنشطة وما يجريه الطلبة من أداءات « Gagné and Briguas, 1979 » ويضيف جانيه «Gagné, 77 » أن التدريس يظم مجموعة من الأحداث الخارجية التي صممت من اجل دعم العمليات الداخلية للتعلم.

إن علم التدريس علم محتويات التدريس وطرائقه أي أنه دراسة علمية لمحتويات التدريس وطرائقه وأساليبه القصد منها بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى الذهني أو الانفعالي أو الحس الحركي.

أي أن النشاط التدريسي نشاط تواصلي تفاعلي بين الطالب والمدرس لتحصيل خبرات معرفية واتجاهات وقيم وعادات وتدور محتويات التواصل بين المدرس والطالب حول مجموعة من الأسئلة (ماذا وكيف و متى) يدرس.

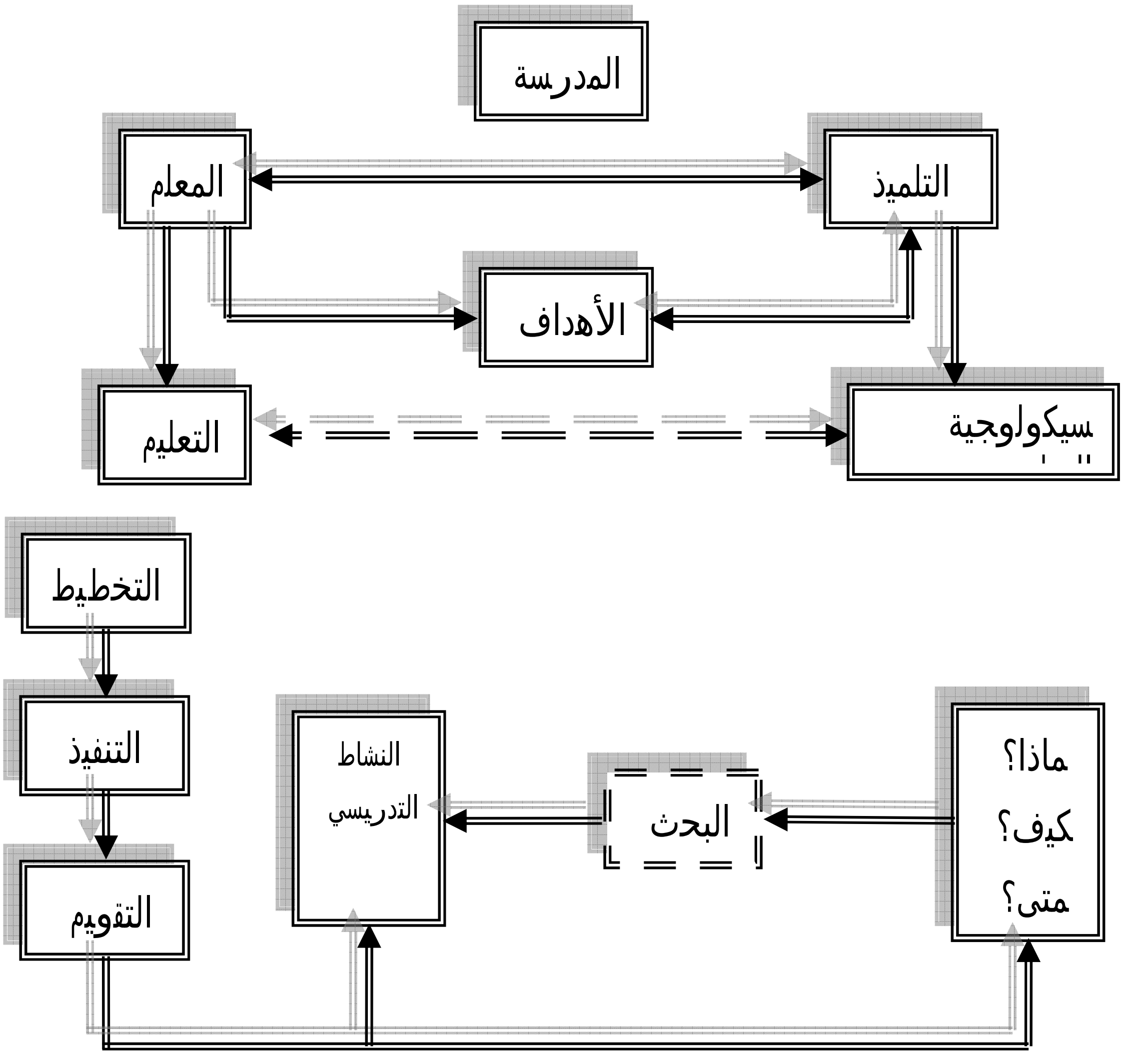
يبحث علم التدريس التفاعل بين المعلم والطالب والمحتوى الدراسي ويهدف إلى إنشاء معايير تطبيقية فعالة لتفسير وتخطيط وتنظيم نشاط كل من المدرس والطالب والذي يمر بالمراحل الآتية:

- ❖ التخطيط والأعداد وصياغة الأهداف.
- ❖ تنفيذ وتطبيق ما تم تخطيطه استنادا إلى أساليب ووسائل تربوية.
- ❖ التقويم التكويني والشامل والتغذية الراجعة والحكم على فعالية النشاط التدريسي.

ويمكن القول أن ما يتضمنه التدريس ما يلي:

- محتوى التعليم.
- الطالب أثناء حدوث التعليم.
- المساعدة التي يؤديها المعلم لتسهيل التعلم والتحصيل.
- المدرسة كمجال حيوي. ويمكن توضيح أهم مكونات علم التدريس في المخطط التالي (الدريج: 1990، 27)

شكل رقم (12): مكونات علم التدريس (شكل تخطيطي)



(الدريج: 1990)

* **مفهوم التدريس Teachinq consort:**

مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة التلميذ في الوصول إلى أهداف تربوية محددة.

* **طـريقـة التـدريس:**

هـي أسلـوب أو وسيلـة أو أداة للتفـاعـل بيـن المعلـم و المتعلـم (Westonanal cranton,260 :1986)، تتضمن طريقة التدريس ما يمتلك المعلم من خبرة ومعرفة ومفاهيم عن المقرر الدراسي وإيصال هذه المعارف والمصطلحات والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم إلى ذهن المتعلم عن طريق التفاعل معه ويشكل منظم وتعتمد طريقة التدريس على الإلقاء، الشرح، المحاضرة، الوصف، سرد القصة، التمثيل، المناقشة

والحوار والمشاريع الجماعية والكتاب المبرمج والحقيبة التعليمية والحاسوب المتعلم والتعلم عن بعد، تمثيل الأدوار، العمل الجماعي، الألعاب والألغاز، التصور والتخيل والخرائط المفاهمية.

* **مفهوم الطريقة Méthode:**

الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف وتشمل هذه الإجراءات مناقشات، تخطيط لمشروع أو إثارة لمشكلة والطريقة هي حلقة الوصل بين التلميذ والمنهج وتتضمن الطريقة كيفية إعداد المواقف التعليمية المناسبة وجعلها غنية بالمعلومات والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم المرغوب فيها.

* **إستراتيجية التدريس Instruction stratégie:**

وتقوم الإستراتيجية على عدة طرق تدريس أو طريقة واحدة تحددها الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها وهنالك أنواع لاستراتيجيات التدريس بشكل عام هي:

1- الأهداف التدريسية.

2- التحركات التي يقوم بها المعلم، و ينظمها ليسير وفقا لها في تدريسه.

3- الأمثلة والتدريبات والمسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف.

4- الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة.

5- استجابات المتعلمين الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم و يخطط لها.

أما الطريقة فيتم اختيارها لتحقيق هدف متكامل خلال موقف تعليمي واحد وهي خطة من اجل تحقيق الأهداف التعليمية وتتضمن الطرق والتقنيات والإجراءات التي من المؤكد أن المعلم يفعلها من الواقع ليصل الهدف ولقد حددها (ممدوح سليمان 1988) "بأنها مجموعة من تحركات المعلم داخل القسم والتي تحدث بشكل منظم ومتسلسل وتهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقا" وتتضمن أبعاد مختلفة مثل طريقة تقديم المعلومات للمتعلم وطريقة التقويم ونوع الأسئلة المستخدمة فهي إذن الخطة العامة للتدريس ومن هذه الاستراتيجيات هي:

1- إستراتيجية التدريس الاستقصائي.

2- إستراتيجية التدريس بالاكتشاف.

3- إستراتيجية التدريس حل المشكلة.

4- إستراتيجية التدريس الفردي.

5- إستراتيجية التدريس القضايا الجدلية.

(كمال عبد الحميد زيتون: 2003م،266)

ويمكن القول بأن نظرية التعلم تصف ماذا يحدث بينما نظرية التدريس تهتم بجعل الحدث بكيفية وما يحدث بفاعلية ووظيفية وأن العالم (Bruner) اهتم اهتماما كبيرا في التدريس وتطبيق الاتجاه المعرفي البيئي في فهم التعلم والتعليم بافتراضه أن التعلم المدرسي يشبه النمو المعرفي، نستنتج من ذلك أن العناصر الأساسية للتدريس تتفاعل مع بعضها البعض وينتج منها عملية التدريس تبعا للمخطط التالي:

- المتعلم
- المنهاج
- المعلم
- المناخ الصفي

⟸ التدريس

وبذلك يكون التدريس عملية نقل معلومات ومهارات من المعلم إلى المتعلم أي أن الإنسان يولد بلا معرفة وانه يسعى لاكتسابها والمعلم هو حامل تلك المعرفة والتدريس يسمى موقف تعليمي وللمعلم النصيب الأكبر في نقل تلك المعرفة إلى المتعلم الذي لا يمكن أن يتعلم بدونه والمدرسة هي التي تقوم بتعليم الأفراد وللمتعلم دوافعه وحاجاته وميوله واهتماماته وخبراته وعملية التدريس إذا اقتصرت على نقل المعلومات هذا بدوره يخل بالتكوين الفطري و يهمل أنماء الجوانب الأخرى من شخصية المتعلم.

وأن تراكم المعارف العلمية يؤدي إلى عدم نقل التراث المعرفي من جيل إلى جيل بالطرق التقليدية والمعلم هو العنصر الفعال في الموقف التعليمي الذي يلقن المعلومات

ويبقى المتعلم في موقف سلبي لذا فإن التدريس بهذه الكيفية لا يهتم في الإعداد للحياة في المجتمع ولا يوظف هذه المعلومات في مواقف حياتية واقعية.

(فهمي: 2003، 115)

*** مفهـوم أسلـوب التـدريس:**

أي الطريقة أو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس أو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين اللذين يستخدمون نفس الطريقة ويرتبط أسلوب التدريس بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمعلم مما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس وبالتالي فان طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالمعلم وبذاتيته وبتعبيراته اللغوية وانفعالاته وتمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المعلم عن غيره من المعلمين، ومثلما تتنوع استراتيجيات التدريس و طرق التدريس تنوع أيضا أساليب التدريس وهذا ما يؤكد بأن أساليب التدريس ليست محكمة الخطوات كما أنها لا تسير وفقا لشروط أو معايير محددة فأسلوب التدريس وكما سبق يرتبط بشخصية المعلم بصورة أساسية وسماته وخصائصه ولا يمكن الحكم على نجاح أو فشل أسلوب التدريس إلا من خلال الأثر الذي يظهر على التحصيل لدى التلاميذ.

ويمكن مقارنة طريقة وإستراتيجية وأسلوب (التدريس):

أسلوب التدريس	طريقة التدريس	إستراتيجية التدريس
*أسلوب التدريس: هو الكيفية التي يتناول بها المعلم تلك الطريقة أثناء قيامه بعملية التدريس. *هو نمو تدريسي يخص المعلم يتبعه في توظيف طرق التدريس بفعالية تميزه عن غيره من المعلمين لدا فإن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم.	* مجموعة من الإجراءات و الأنشطة يقوم بها المعلم لنقل محتوى مادة دراسية إلى المتعلم. * هي توجه فلسفي يتكون من فرضيات مترابطة و متعلقة بطبيعة تعلم مادة دراسية و تعليمها و تظهر آثارها على المتعلم. * طريقة التدريس جزء أو مكونا من مكونات الإستراتيجية. والطريقة تمثل احد وسائل الاتصال التي توظفها الإستراتيجية لتحقيق ذلك التعلم الفعال وهذا يعني الإستراتيجية اشمل من الطريقة. *طريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم لتوصيل المحتوى إلى التلاميذ الطريقة اشمل من الأسلوب ولها خصائصها ومميزاتها ويمكن أن يستخدمها أكثر من معلم في حين أن الأسلوب خاص بالمعلم ويرتبط أما *الطريقة فهي أوسع من الأسلوب وان الأسلوب هو الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتوظيف الطريقة بصورة فعالة والطريقة هنا أهم كونها لا تحدد بالخصائص الشخصية للمعلم وهي الخصائص المحددة لأسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم بصورة أساسية.بالخصائص الشخصية له. بأنها الأداة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للدارسين أثناء قيامه بالعملية التعليمية.	* مجموعة الحركات التي يقوم بها المعلم (العرض، التنسيق، التدريب، النقاش) يهدف تحقيق أهداف تدريسية محددة مسبقا. * تتضمن كل مواقف التدريس من أهداف و طرق و وسائل تدريسية و تقويم نتائج التعلم. * تتضمن الطريقة Methodology و الإجراءات Procedure اللذان يشكلان معا خطة كاملة للتدريس. *إستراتيجية التدريس اشمل من الطريقة فهي تختار الطريقة الملائمة في الموقف التدريسي. *مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم ويؤدي استخدامها إلى تمكين التلاميذ من الإثارة من الخيرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة. *وهذا يعني أن إستراتيجية التدريس تساعد على حدوث التعلم الفعال كاستعمال طرق التدريس الفاعلة استغلال ودافع التلاميذ مراعاة استعداداتهم وحاجاتهم وميولهم وتوفير المناخ الملائم والشروط الناسبة للتعلم وغير ذلك من الجوانب المتصلة بالتدريس الفعال

(زيتون: 263,2000)

* **نظرية التدريس instruction's theory:**

تهتم نظرية التدريس بما يقوم به المعلم من إجراءات تعليمية داخل القسم وتهدف إلى تحسين التعليم وتطوير مهماته وفق ما تتوصل إليه الدراسات والبحوث.

أما نظريات التعليم فتعني بأداء المتعلم وما يظهر لديه من تغيرات نتيجة للإنجازات التعليم التي مر بها في ظروف منتظمة ومتسلسلة وتهدف نظريات التعليم وفق ذلك إلى تحسين أداء المتعلم وتطويره وفق البحوث المخبرية.

* **نموذج التدريس Model of teaching:**

مجموعة من العلاقات المنطقية قد تكون في صورة كمية أو نوعية وهي شكل تخطيطي يتم وفقه تمثيل الأحداث والوقائع والعلاقات بينها قصد المساعدة في تغيير تلك الأحداث والوقائع غير الواضحة ومن الأمثلة عن نماذج التدريس نموذج البحث الجماعي والنموذج الاستقرائي.

* **التدريس نظام متكامل:**

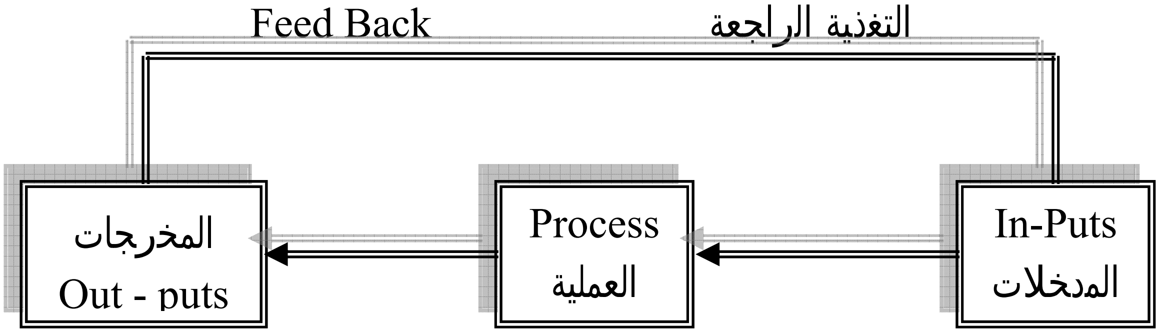
يعتبر التدريس نظاما متكاملا له مدخلاته وعملياته ومخرجاته.

1) المداخلات: (المعلم، التلميذ، المناهج الدراسية، بيئة التعلم).

2) العمليات: (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم).

3) المخرجات: (التغيرات المطلوب إحداثها عند المتعلم).

وبمعنى واسع يرى التربويون أن التدريس بمفهومه العام هو منظومه تربوية، كما في المخطط التالي:



والمفهوم المعياري للتدريس يتمثل في التدريب " Training "والتعلم " Instruction" وشاعت كلمة التدريس في العالم التربوي "Pedagogical" بأنها تأثير أداء المعلم على المتعلم، ولعملية التدريس عناصر من أهمها:

●**خصائص التلميذالاجتماعيه:** وتشمل

- متغيرات سكانية
- نوعية الطبقة
- الترتيب بين الأخوة
- القدرات
- الميول
- الشخصية

●**خصائص المنهاج:**

- حجمه
- ترتيبه المنطقي
- ترتيبه السيكولوجي
- مدى ملائمته لحاجات التلاميذ
- مدى تركيزه حول التلاميذ

●**خصائص المعلم:**

- خصائصه الشخصية
- خصائصه السكنية
- تأهيله الأكاديمي
- تأهيله التربوي
- خبراته
- مستوى توافقه مع التلاميذ

●خصائص المناخ الصفي (بيئة التعلم):

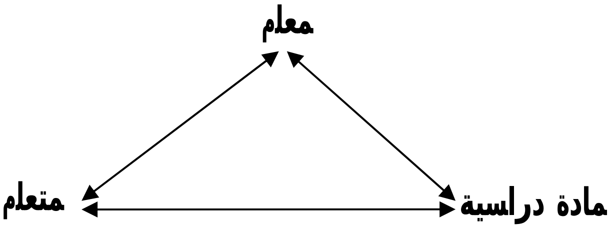
- طبيعة المناخ الصفي
- النمط الإداري السائد
- دور كل من المعلم والتلاميذ
- نظام الإقامة
- الجو الفيزيقي

●المتعلم:

- خصائصه
- مفهومه
- تغيرات واضحة في البنى المعرفية
- تحسن تكيفه
- تحسن تحصيله
- نمو التلميذ وتطوره
- مدى مشاركته في التعلم

(على راشد: 2005م ،18)

من خلال ذلك يمكن أن نستنتج أن المعلم الفعال يتم تدريسه لتلامذته بالتنويع في كل جوانب السلوك الصفي، وطرق التعليم، وتنظيم التلاميذ، وطرح الأسئلة وأساليب التقويم وطرق تفاعله مع التلاميذ وأساليب تعزيزه لهم، وكذا الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلم مثل الشرح والمناقشة، العروض العملية، التجارب العملية، طرح الأسئلة، حل المشكلات، التعليم التعاوني، الاستقصاء، العصف الذهني، التعليم الذاتي، خرائط التعليم، الدراما التربوية فيمكن إعتبار التدريس نشاط دينا مي ذو ثلاثة عناصر أساسية وهامة تمثل معا الشرط الأساسي لحدوث التدريس ويطلق عليهم "بالنظرة الثلاثية الدينامية للتدريس"، كما هو موضح في الشكل التالي:



3-3- المعـايير المرتبطـة بطريقـة التدريس:

هنالك العديد من العوامل والمتغيرات التي يمكن للمعلم أن يختار طريقة التدريس على ضوئها وهي:

1) **الهدف التعليمي:** الأهداف التعليمية عامل أساسي يؤثر في قرارات المعلم المتصلة بالطريقة التي سوف يتبعها لتحقيق هذه الأهداف.

2) **طبيعة المتعلم:** أي الطريقة المختارة مناسبة لمستوى التلاميذ وقادرة على جذب انتباه وتنشيط أفكارهم ومتناسبة مع خبراتهم السابقة وأن يراعي الطرق الفردية الموجودة بينهم.

3) **طبيعة المادة:** يجب أن تتلاءم الطريقة مع محتوى المادة الدراسية إذ يجب التعرف على محتوى المادة الدراسية ومستوى صعوبتها ونوع العمليات التي يتطلبها فهم هذا المحتوى قبل التخطيط لطريقة تدريس معينة.

4) **خبرة المعلم (نظرة المعلم إلى التعليم):** يختلف أداء المعلم لطريقة التدريس باختلاف كفايته ومهارته ولكل معلم أسلوبه الخاص في التدريس وتتحدد طريقة التدريس التي يختارها بنظرية إلى عملية التعليم ونوع الطريقة التربوية التي يستخدمها، ويمكن ذكر بعض المميزات الهامة في التدريس منها :

- مراعاة ميول ونمو المتعلم.
- الإستناد إلى نظريات التعلم.
- مراعاة خصائص النمو للمتعلمين الجسمية والعقلية.
- مراعاة الأهداف التربوية الموجودة من المتعلم.
- مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين.
- مراعاة طبيعة المادة الدراسية وموضوعاتها.

(عبد الرحمان عبد السلام جامل: 98، 120)

❖ **الدرس المستقل الجيد:**

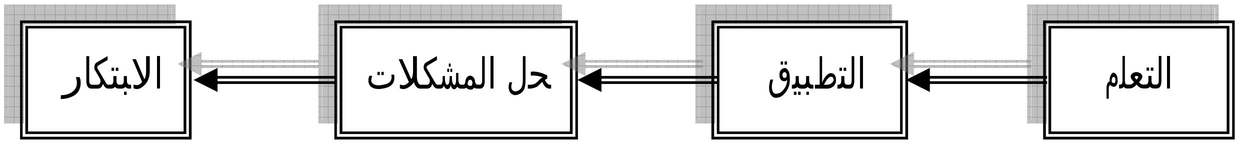
حسب « Brophy agoed, 89 et stovina , 1991 » لضمان الدرس المستقل الجيد يجب مراعاة:

- **الإعداد:** أي تحديد الغرض العام والأهداف التعليمية المحددة ويتبين من ذلك أن الدرس المستقل هو البديل التعليمي الذي يختاره التلاميذ لدفعهم إلى الممارسة وحفظ المعلومات واكتساب مهارات تعلم ودروس ذاتية أفضل بجعلهم منشغلين بطريقة مشروعة.
- **التنفيذ** « **Delivery** »: يجب معرفة ما على التلميذ القيام به في عمل وكيف يحققه وينجزه، ودور المعلم على الأغلب توجيه التعلم على نحو نشط ويكون متفاعلا مع المتعلمين ومشخصا تقدمهم وأن استخدام الدرس المستقبل يشبه العرض والمناقشة من حيث يجد سندا له في نظرية التعلم والنظرية المعرفية والإنسانية هي العون لمساعدة التلاميذ على التعلم وينبغي أن يجدوا الإرشاد والتوجيه في النتائج التي توصلت إليها المدرسة الإنسانية.
- **الغلق** « **Closure** »: حيث يتم تصحيح الواجبات المنزلية يتحسن تحصيل التلاميذ ويجب مراجعة الإجابات الصحيحة مع التلاميذ مباشرة وهذا يزودهم بتغذية راجعة.

❖ **طرائق التدريس:**

عندما حدد "أوزابل" الأهداف التربوية فإنه يميز التعليم بالتلقي عن الأشكال الأخرى للتعليم، والتعلم بالتلقي هو ذلك النوع من التعلم الذي فيه يعرض المحتوى الكلي للموضوع على المتعلم في صورة نهائية ويرى "أوزابل" أن الانتقال من التعلم بالاكتشاف إلى الابتكار تحصل في المفاهيم التي تحدث خلال التعليم بالتلقي وأن التعلم بالتلقي متضمن في جميع أنواع التعلم، كما يتضمن هذا الشكل ربط أفكار "أوزابل" بالتصنيف العلمي الذي قدمه "بلوم" للأهداف التربوية في المجال المعرفي.

ويرى "أوزابل" أن مستوى المعرفة في تصنيف "بلوم" يعتمد على الذاكرة ويمر بالمستويات.



ومن بين الأهداف التعليمية تزويد المتعلم بمجموعة من المعارف إلى جانب تزويدهم بالمهارات اللازمة التي من شأنها تطور وتحسين معارفهم في جميع المواد الدراسية.
فعملية التعليم لا يقصد بها تلقين المتعلم مجموعة من المعارف في شتى أنواع المعرفة بل القصد تزويد المتعلم بالخيرات والمهارات الكافية وتدريبه على كيفية توظيفها والاستفادة منها في الحياة اليومية.

(ميلود زيان: 98، 161)

3-4- مهـارات تخطيط التـدريس:

هنالك مجموعة من المهارات التي يجب أن يتقنها المعلم

1) **تحديد الأهداف العامة للمقرر:** ينبغي أن تشمل الخطة السنوية و الأهداف العامة ثم تصاغ هذه الأهداف بصورة تفصيلية وسلوكية بالاستعانة بالمحتوى الدراسي وخصائص التلميذ..
2) **تحديد محتوى المادة الدراسية:** يقسم المقرر الدراسي إلى مجموعة من الوحدات والموضوعات.
3) **وضع جدول زمني:** وضع جدول زمني لتدريس الوحدات التي يتضمنها المقرر ومراعاة الوقت المحدد لتدريس كل وحدة.
4) **تحديد مصادر التعليم:** من العناصر المهمة في الخطة السنوية المصادر التي تستخدم في التدريس وكذلك المصادر التي يرجع إليها التلميذ والكتب والمراجع والوسائل التعليمية المختلفة.
5) تحديد عناصر استراتيجيات التدريس التي سوف تتبع و تشمل هذه الاستراتيجيات:
   أ- أنواع الطرق لتقديم المعلومات – المحاضرات – المناقشة – التعليم الذاتي.
   ب- تحديد أوجه النشاط والمشاركة للمتعلمين من خلال دراسة المقرر.

ج- إستراتيجية التقويم التي سيتم استخدامها لتقويم تحصيل التلاميذ كالاختبارات التحصيلية سواء كانت شفوية أو تحريرية، مقالية، موضوعية.

(جابر عبد الحميد: 1982، 308)

***التعليم والتعلم و علاقتهما بالتدريس learning & instruction:**

أن التعليم هو العملية والإجراءات التي يقوم بها المعلم حيث ينقل لتلاميذه المعارف والحقائق ويكسبهم العديد من الميول والاتجاهات والقيم والمهارات المختلفة كما يسعى المعلم إلى إحداث تغيرات عقلية وجدانية ومهارات أدائية وهذا ما يسمى (التعليم) بينما التعلم هو نتاج لتلك العملية أي كل ما يكتسبه التلميذ عن طريق الممارسة والخبرة كاكتساب الاتجاهات والتعلم أيضا هو تعديل في السلوك أو الخبرة نتيجة ما يحدث في العالم أو نتيجة ما نفعل أو نلاحظ.

أما عملية التدريس فقد أصبحت عملية تفاعلية بين طرفين أساسيين هما المعلم/التلميذ، ولم تعد أحادية الجانب تعتمد فقط على الدور الذي يقوم به المعلم، ولم يعد التلميذ سلبا في موقفه إذ أصبح يأتي إلى المدرسة وهو يملك خبرات عديدة وموضوعات كثيرة وهو بحاجة إلى إجابات عن تساؤلات كثيرة.

***التدريس والتعليم:« instruction teaching »:**

التعليم تعبير شامل وعام أما مفهوم التدريس فهو نوع خاص من طرق التعليم، أي انه تعليم مخطط ومقصود أي أن التدريس يتدخل بنوع السلوك الذي يرغب في تعلمه للمتعلم ويحدد الشروط البيئية العلمية التي تتحقق فيها الأهداف، أما عملية التعليم فإنها قد تحدث بقصد أو بدون قصد أو هدف محدد.وكما هو واضح في المقارنه من خلال الجدول التالي

جدول رقم (4): يمثل المقارنة بين عمليتي التعليم و التدريس

جوانب المقارنة	التعليم	التدريس
•الهدف	• تراكم المعلومات و المعارف على عقول التلاميذ و التي يعرضها المعلم.	• مساعدة التلاميذ على التفاعل مع الخيرات التي يواجهونها في داخل القسم و خارجه.
•دور التلميذ	•التلقي و الاستماع و الامتثال.	• تدريب التلميذ على ممارسة عمليات الانتباه و التذكير و التفكير و التنظيم و الاستيعاب.
•دور المعلم	•ملقن ايجابي يتحدث طيلة الحصة عام المعرفة و خبير بها.	• منظم للخيرات و المواقف و الأحداث و مؤد للمهام التي سيتفاعل معها التلاميذ و مستثيرا لدوافعهم.
• دور الخبرات و المواد الدراسية	• تدريب أذهان التلاميذ على أساليب زيادة معارفهم و استخدامها كوسائط للتدريب العقلي و التكرار الآلي	• وسائط تساعد التلاميذ على اختيار نظرياتهم و مفاهيمها و البنى التي يطورونها و مواقع لتجريب أفكارهم و أساليب تعلمهم

(عبد الكريم غريب: 2004)

كما يمكن ملاحظة اختلاف في دور المعلم في مواقف التعليم عنه في مواقف التدريس فعندما نفترض أن عملية التعليم مقتصرة على المراحل الدراسية الأساسية وعملية التدريس على الدراسات الجامعية فهو افتراض خاطئ حيث أن مهمة المعلم المعاصرة هي مهمة الراعي لنمو التلاميذ والمستثير لقدراتهم والمهيأ للمواقف والأحداث والخبرات التي تساعدهم على اختبار قدراتهم واستعداداتهم وتوظيفها وتوظيف استراتيجيات التعليم المتبادل « Recipracal teaching » و استخدام أساليب الحوار والمناقشة.

فـالتدريس وسيـط يهـدف إلـى تحقيـق التعلـم لـذا يـرى " جـانيـه" و"بريجز"« Gagné and Briguas, 1995 » أن الهدف من التدريس هو دعم عملية التعلم ويفترضا أن نظرية التدريس اعم من نظرية التعلم حيث أن نظرية التعلم تعالج الطرائق

والأساليب التي يتعلم من خلالها الطالب في حين تعالج نظرية التدريس الطريقة التي يستخدمها المعلم ليحدث التغيير أو التعديل في سلوكه كذلك أن نظريات التعلم لا تقدم حلولا للمشاكل والقضايا التي يواجهها المعلم داخل القسم.

يمكن ملاحظة العلاقة بين التعليم والتدريس حيث أن التعليم يتضمن في معناه التدريسي الذي هو عبارة عن التدريسية.

وسيكولوجية التعلم يمكن اعتبارها في التخطيط لعلم التدريس كما يمثل التعليم سلوك المعلم، إذ يتحدد دوره بتهيئة الظروف والمواقف والخبرات داخل القسم كي يتفاعلوا معها وتدريبهم على ممارسة سلوك التعلم والتذكر والتفكير واستشارة دافعيتهم الداخلية واستدامة التفاعل بين المعلم والتلميذ.

(الدريج: 1990)

3-5- مفهـوم الـتخطيط للـتدريس:

التخطيط بصفة عامة أسلوب علمي يتم بمقتضاه اتخاذ التدابير العلمية لتحقيق أهداف معينة مستقبلية والتخطيط يعد من أهم وأقوى العمليات التدريسية والتي يقوم بها المعلم قبل مواجهة المتعلمين.

ويشير التخطيط للتدريس إلى ذلك الجانب من التدريس الذي يقوم فيه المعلم بصياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس.

وينعكس أهمية التخطيط للتدريس إيجابا على سلوك المعلم وأمام المتعلمين عند دخوله الفصل وهو معد ومحضر جيدا لدرسه ورابطا بين الأفكار الرئيسية للدرس.

وللتخطيط الدرس مستويات منها:

* العام Général

- تخطيط المقرر.
- مخطط الوحدة.
- التخطيط الأسبوعي.
- التخطيط اليومي.

* الخاص: spécial

(كمال عبد الحميد زيتون: 2003، 375)

فيمكن القول أن التدريس هو عملية إحداث وتيسير التعلم وهذه النظرة الوظيفية للتدريس تكون بعيدة عن النظرة التقليدية التي تربط بين عمليتي التدريس والتعليم وتسمى عملية التدريس والتعليم (Teaching-Learning) أي من أجل تحقق التعلم والتعليم من خلال التدريس،و التخطيط لعملية التدريس يعتمد على عوامل منها:

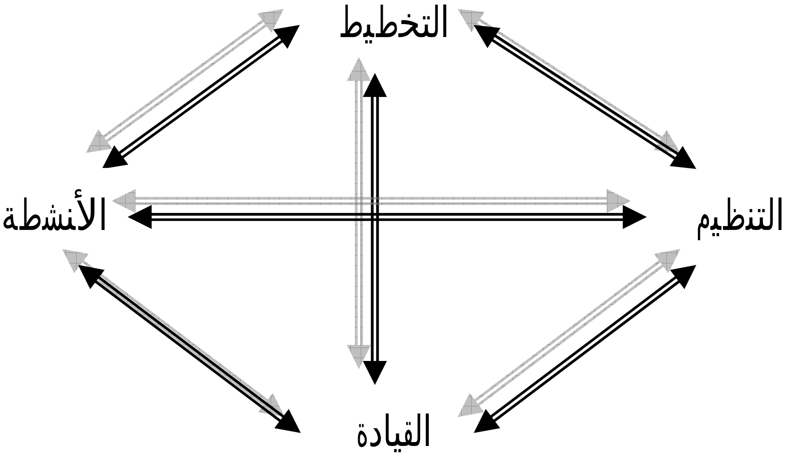
- تصور المعلم لحاجات التلاميذ.
- مهارات و أولويات.
- الخطوط العريضة للمنهج والسياسة الإدارية والتربوية العامة.

(عبد الرحيم عدس: 96، 109)

* **أهميـة تخطيـط الـدرس**:

يمكن ذكر أهمية عملية التخطيط للدرس بالنسبة للمعلم في ما يلي:

- مساعدة المعلم في اختيار الأهداف التعليمية وتحديدها وصياغتها على شكل نواتج سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.
- يساعده في اختيار المحتوى المناسب والذي سيقدمه للتلاميذ.
- يساعده على اختيار النشاطات التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية التي سبق تحديدها.
- من خلال التخطيط للدرس يمكن وضع استراتيجيات مناسبة للمحتوى.
- يمكن اختيار وسائل تعليمية مناسبة ذات العلاقة بالدرس.
- تساعد عملية التخطيط للدرس في اختيار أساليب القياس والتقويم المناسبة لمعرفة مدى ومقدار ما تحقق من أهداف تعليمية.



شكل تخطيطي رقم (13): يمثل نموذج المعلم مدير لعملية التدريس

(أحمد النجدي :98 ، 200)

من هذا نستنتج مدى أهمية التخطيط الجيد للتدريس والتي تتمثل في الجوانب التالية:

1) يؤدي التخطيط للتدريس إلى مساعدة المعلم على مواجهة المواقف التعليمية.

2) يؤدي إلى تنظيم عناصر الموقف - التعليمي وتنظيم تعلم التلاميذ.

3) يؤدي إلى مساعدة المعلم على النمو المهني المستمر.

4) تؤدي إلى توضيح الرؤية أمام المعلم فيما يتعلق بتحرير الأهداف التعليمية ومحتوى هذه الأهداف والأنشطة والإجراءات التعليمية المناسبة واختيار أساليب التقويم الملائمة ويمكن إعتبار الخطط الدراسية من المستويات الرئيسية للتدريس وتنقسم هذه الخطط الدراسية من حيث فترات تنفيذها إلى مستويات منفردة:

1) **الخطة السنوية:** هي خطط بعيدة المدى كأن تكون سنوية أو فصلية.

2) **الخطة اليومية:** هي خطط قصيرة المدى كأن تكون لوحدة دراسية أو لدرس واحد ويمكن توضيح وظائف التخطيط للدرس كمايلي:

1) **الوظيفة الأولى:** تساعد المعلم على تنظيم أفكاره وترتيبها فعملية كتابة الأهداف للدرس وأساليب تحقيق الأهداف، يساعد على التوضيح بشكل أفضل.

2) **الوظيفة الثانية:** أن خطة الدرس المحضرة تعتبر كنشاط للتعلم والتعليم سواء كان من جانب المعلم أو التلميذ إذ يمكن الرجوع إليه في وقت الحاجة.

3) **الوظيفة الثالثة:** التخطيط للدرس وسيلة يستعين بها المشرف التربوي من اجل متابعة الدرس وتقويمه.

(عبد الرحمان عبد السلام جامل: 98، 61)

3-6- مـراحـل التـدريس The three phases of teaching:

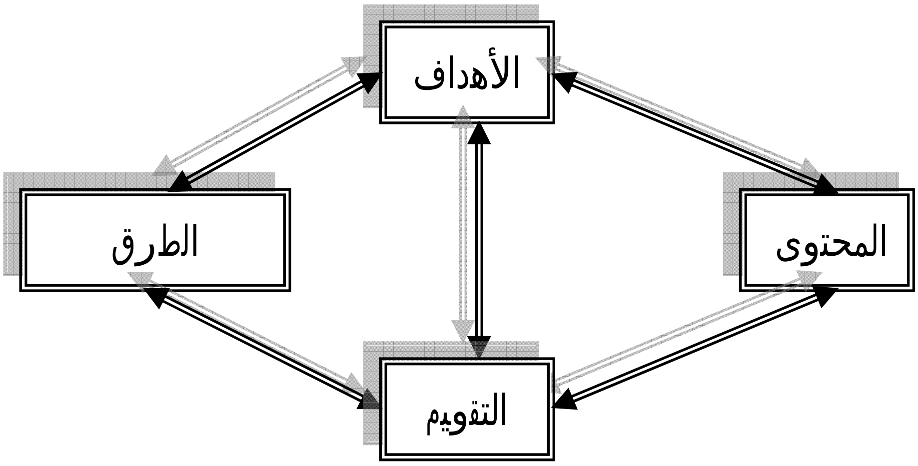
إن للتدريس ثلاث مراحل أو ثلاثة خطوات هي:

- **المرحلة الأولى:** التخطيط، The planning phase
- **المرحلة الثانية:** التنفيذ، The implementing phase
- **المرحلة الثالثة:** التقويم، The evaluation phase

هذه المراحل متتالية متداخلة أي عندما يريد المعلم تنمية خبرة تعليمه لدى التلاميذ فان عليه أن يخطط ثم يقوم بتنفيذ هذه الخطة وأخيرا يقوم بتقويم مدى نجاح هذا العمل التعليمي الذي قام به (Tecobsen and others, 1989)

ويتم التخطيط للدرس من خلال تحديد الأهداف ووضعها في صورة كمية قابلة للقياس واتخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات والتدابير لتحقيق أقصى ما يمكن من الأهداف خلال مدة زمنية محددة ونستنتج من ذلك بأن التخطيط السليم أمر ضروري لنجاح عملية التدريس لان في عملية التدريس يتعامل المعلم مع أفراد مختلفين في المستوى المعرفي والثقافي والاجتماعي إضافة إلى الفروق الفردية في القدرات و سرعة التعلم والاختلاف في الميول والاتجاهات والاستعداد، الأمر الذي يتطلب من المعلم أن يكون ناجحا وماهرا في تخطيطه لعملية التدريس.

ويقوم المعلم بأنواع متعددة من التخطيط الدراسي يعتمد في ذلك على الفترة الزمنية التي يخطط لها وكمية المحتوى الدراسي و مدى صعوبته أو سهولته على التلاميذ.



شكل رقم (14): يمثل المحاور الأساسية لعملية التدريس

(زيان: 98، 12)

*** العمليات المعرفية و التدريس (cognitive processes and instruction):**

هنالك ثلاثة قضايا معرفية هامة للتربية:

1- نقل التعلم.

2- تعليم حل المشكلات.

3- كسب المتعلمين مهارات.

ونستنتج من ذلك أن المخزون الأساسي للمعرفة الذي يوجد لدى المتعلم أثناء معالجته للمشكلة يساعده في حلها، ولقد توصلت نظرية المعالجة إلى منظور جديد لإدارة التدريس من أجل تعلم فعال فاقترحت خطوات متعددة في معالجة المعرفة التي تؤثر على الاحتفاظ والتي عن طريقها يتم نقل الخبرات. (صبحي أبو جلالة وآخرون: 2001)

3-7- الأبعـاد و المتطلبـات الأسـاسيـة للتـدريس:

لابد من ذكر الابعاد الرئيسيه والتي هي.

- **النموذج:** يتضمن المتطلبات الأساسية للتدريس و يشمل:
  - ➢ التجزئة fragmentation تقدم بشكل متقطع.
  - ➢ الاتصال connexion أي الربط بين الفكر و المفهوم.
  - ➢ الدمج emboîtement أي الاستغلال في مختلف الأفكار والمفاهيم.
- **الإدماج عبر مواد متعددة:** و يتم من خلال
  - ➢ التسلسل enchaînement تعالج صيغة منفصلة والمحتوى بأسلوب تتابعي.
  - ➢ التداخل chevauchement تبرز المفاهيم والمواقف والمهارات بين مادتين.
  - ➢ المخطط المفاهيمي schéma conceptuell استغلال نفس الموضوع في مختلف المواد.
  - ➢ الخيط الموصل fil conducteur يظهر المهارات الأساسية والتي لها علاقة بالتفكير والمجتمع والتي تخص كل المواد.
  - ➢ المدمج modèle intégré تمحور المواضيع المشتركة حول المفاهيم.
- **التركيز على المتعلم:** و يتضمن
  - ➢ الانغماس immersion قيام المتعلم بفحص المحتوى لوحده من اجل تلبية حاجاته الضرورية و إظهار كفايته بدون تدخل المعلم.
  - ➢ التشابك réseautage أي يكون المتعلم مسؤولا على إدماج معارفه وتثبيت شبكاته المعلوماتية.

(حاجي فريد: 2005 ، 26)

3-8- تـدريس استـراتيجيـات التعلـم:

ينبغي أن يدرس التلاميذ كحد أدنى استراتيجيات المذاكرة والتعلم والتذكر ويمكن أن يدرس التلاميذ الصغار استراتيجيات محددة مثل التلخيص.

واستخدام إستراتيجية التعلم بفعالية بمقتضى معرفة تقريرية ومعرفة إجرائية ومعرفة شرطية، فالمعرفة التقريرية عن استراتيجيات معينة تضم كيفية تعريف الإستراتيجية وهم في حاجة أن يعرفوا لماذا يكون وضع خط تحت كلمة في الفقرة مثل فعالا أحيانا؟

ويحتاج التلاميذ معرفة إجرائية أيضا بحيث يستطيعوا استخدام استراتيجيات التعلم المختلفة بفعالية وأخيرا المعرفة الشرطية حتى يعرف التلاميذ متى يستخدموا استراتيجيات معينة ولماذا؟

إن عملية تدريس التلاميذ لإستراتيجيات التعلم تتم بطريقتين:

1) التدريس المباشر.

2) التدريس التبادلي.

* **التدريس المباشر Direct instruction:** تتألف إستراتيجية التعلم في معظم أجزائها من معرفة تقريرية ومعرفة إجرائية مباشرة و تدريس استراتيجيات التعلم لا يختلف عن تدريس محتوى معرفي محدد أو مهارات مثل قراءة خريطة أو كيف تستخدم المجهر ويتطلب من المعلم أن يحضر لتلامذته المعلومات ثم يعرض بيانا بالمهارة التي تدرس ويتيح للتلاميذ وقتا ليمارسوا المهارة يتلقوا تغذية راجعة.

الخطوات العادية لدرس التعليم المباشر.

1) توفير أهداف للدرس وتهيئة التلاميذ لتعلمه والاستحواذ على انتباه التلاميذ.

2) إن تشرح إستراتيجية تعلم معينة وتعرض بيانا بها درس الإستراتيجية للتلاميذ مستخدمة العرض اللفظي والبياني.

3) أعطي فرصة للممارسة الموجهة.

4) تأكد من الفهم وقدم تغذية راجعة، راجع لترى أنواع المشكلات التي يواجهها التلاميذ مع الإستراتيجية، جعلهم يفكرون وهم يستخدمون الإستراتيجية قدم لهم تغذية راجعة عن مدى جودة أدائهم ناقش معهم عن الإستراتيجية.

5) وفر لهم الممارسة المستقلة وانتقال اثر التعلم ووفر لهم فرصة لاستخدام الإستراتيجية على نحو مستقل ثم قوم نجاحهم.

* **التدريس التبادلي** « **Reciprocal Teaching** »: يتطلب التدريس التبادلي من المعلمين أن يصبحوا نموذجا وقدوة للتلاميذ وأن يدرسوهم مهارات معرفية هامة بتوفير خبرات تعلم حيث يعرضون أنفسهم كنماذج سلوكية أمام تلامذتهم ثم يساعدونهم على تنمية المهارات بأنفسهم وذلك بتزويدهم بالتشجيع والمساندة.

وبالتدريس التبادلي يدرس التلميذ (4) استراتيجيات في التنظيم الذاتي للفهم هي التلخيص، طرح الأسئلة، والاستيضاح، والتنبؤ، ويوفر المعلم المساندة والتغذية الراجعة والتشجيع أثناء تعلم التلاميذ الاستراتيجيات وأهم خطوات التدريس التبادلي هي :

1) **عرض بيان المدرس:** أي عرض نموذج للإستراتيجية من قبل المدرس إلى تلامذته.

2) **تعلم التلميذ وممارسته:** يقوم المدرس بدور الخبير وحث التلميذ على الممارسة والتوجيه.

3) ينتقل التركيز إلى موقف الجماعة الصغيرة حيث يبدئ المدرس ويبادر في الحوار في استراتيجيات الفهم ويشجع نشاطات التلاميذ.

أي مجموعات (مدرس، تلميذ) وتوفير التغذية الراجعة لبقية التلاميذ حتى يلحقوا بزملائهم ويبقى دور المدرس هو المساند.

4) يخرج المدرس من المجموعة ويبقى الحوار والممارسة بين التلاميذ ويوفر المدرس لهم الدعم والمساندة.

5) عند الوصول إلى هذه المرحلة يكون التلاميذ قد اكتسبوا مهارة استراتيجيات الفهم الأربعة واستوعبوا القيام بها وعندئذ يستغني عن دور المعلم بالمساندة لهم.

* **طرق التدريس المباشرة وتصنيفها:**

صنفت طرق التدريس المباشرة من قبل الباحثين « Kyriacouand and wilkins,1993 » إلى:

1) الإعلام و الوصف والشرح.

2) عرض البيانات والنمذجة والتدريب (Caching).

3) طرح الأسئلة.

4) مراقبة الممارسة والتدخل النشط.

5) التدريس المباشر بالتفويض.

(جابر عبد الحميد: 44،99)

* **مراحل إستراتيجية التدريس / التشخيص و العلاج:**

المرحلة	الغرض منها
1- توجيه المتعلمين	- تعريف المتعلم بالإستراتيجية وكيفية التدريس - قياس متطلبات التعلم السابقة - إعلام المتعلمين بالهدف المطلوب تحقيقه
2- التدريس الجماعي	- تعليم المتعلمين المعلومات والمهارات المتضمنة في موضوع الدرس بواسطة التدريس الجماعي
3- التشخيص	- تحديد مستوى الإتقان والتعرف على أخطاء التعليم لدى المتعلمين ومن ثم وضع العلاج المناسب
4- العلاج وإثراء التعلم	- تصحيح أخطاء التعلم لدى المتعلمين اللذين لم يصلوا لمستوى الإتقان - توسيع فهم تعلم المتعلمين اللذين وصلوا مستوى الإتقان في موضوع الدراسة.
5- إعادة التشخيص	- تحديد وصول المتعلمين اللذين تلقوا العلاج إلى مستوى الإتقان وكذلك اللذين لم يصلوا والتعرف على أخطائهم ومن ثم تحديد أساليب إعادة العلاج.
6- إعادة العلاج	- تصحيح أخطاء التعلم لدى المتعلمين اللذين لم يصلوا إلى مستوى الإتقان طبقا لنتائج الاختبار التشخيصي.
7- التقويم الختامي	- تحديد من وصل من المتعلمين إلى مستوى الإتقان واتخاذ قرار في ضوء ذلك أما الانتقال إلى دراسة موضوع جديد أو إعادة العلاج من خلال تقديم وصفات علاجية أخرى.

نستنتج من خلال إستراتيجية التشخيص العلاجي إلى تحقيق الكفاية المتوقعة من التدريس بهذه الإستراتيجية.

وأما محتوى الدراسة فيغلب عليه الجانب المعرفي المعلوماتي أو الجانب المهاري الأكاديمي والهدف من تدريس موضوع الدراسة هو تنمية أساسيات المادة العلمية وتنمية المهارات الأساسية.

(عبد اللطيف: 2005 ، 123)

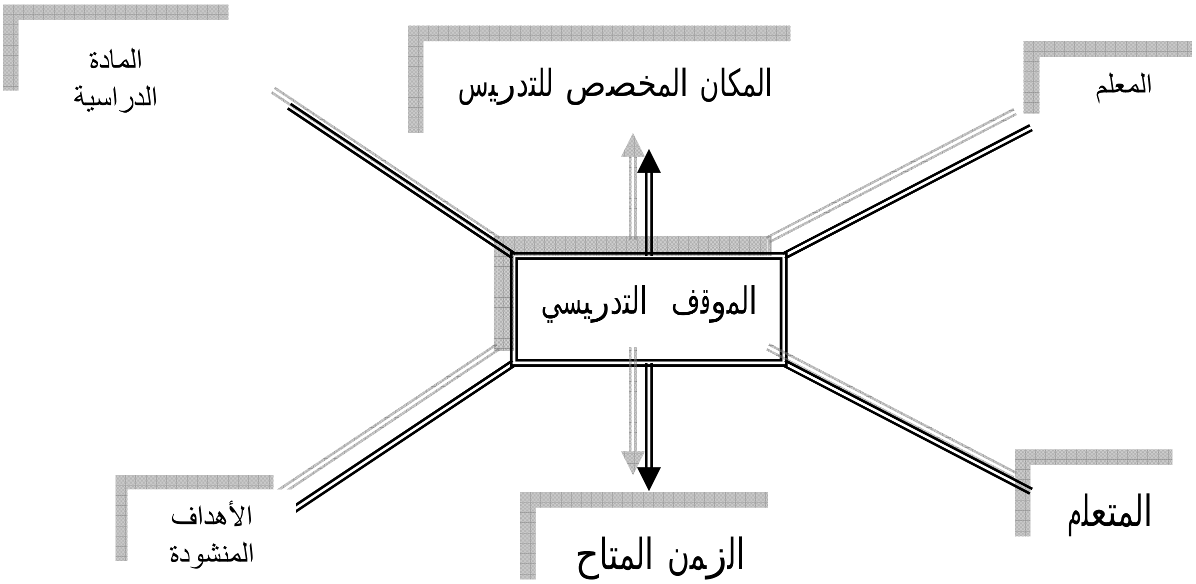
3-9- علاقة التعليم بالتعلم والتدريس (عناصر الموقف التدريسي):

يقوم المعلم بعمليتي التربية والتعليم أي يقوم بنقل المعارف والمفاهيم والحقائق إلى التلاميذ كما يسعى إلى اكتسابهم الكثير من القيم والاتجاهات والميول والرغبات كما يساعدهم على اكتساب المهارات المختلفة أي أن المعلم يسعى إلى إحداث تغيرات عقلية ووجدانية وسلوكية لدى تلاميذه.

أما التعلم فهو العائد أو الإنتاج لعملية التعليم ولكن عائد هذه العملية لا يكون ثابتا عند جميع المتعلمين فكل متعلم له قيمة وعاداته ومشكلاته لذا فإن الجهد المبذول من قبل المعلم في عملية التعليم قد يحقق نتائج وبدرجات متفاوتة عند المتعلمين.

فالتعليم الذاتي العملية التي يقوم بها المتعلم لتعليم ذاته من خلال ما يجري بينه وبين المواد التعليمية من تفاعل أما التعلم الذاتي فهو يعني ناتج عملية التعليم الذاتي.

ويعتبر التدريس موقفا يتميز بالتفاعل بين المعلم و المتعلم من اجل تحقيق أهداف معينة، أي أن التلميذ لم يعد سلبيا من حيث امتلاكه لخبرات عديدة ولديه تساؤلات متنوعة يحتاج إلى إجابات عنها كما انه بحاجة إلى تعلم مهارات لذا فإن التدريس أصبح خبرات تعليمية يقوم بتخطيطها المعلم من اجل مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف معينة ويبدو من هذا أن الموقف التدريسي يظم عوامل منها المعلم، التلميذ والأهداف المرجوة تحقيقها من هذا الدرس،كما يضم المادة الدراسية والزمن المتاح والمكان المخصص للتدريس ثم ما يستحقه المعلم من طرق تدريس وجميع هذه العوامل تجمعها علاقات وتفاعلات يمكن أن تؤدي إلى نجاح الدرس إذا نجح المعلم في تنظيمها وإدارتها كما هو موضح في الشكل التالي.



شكل رقم (15): يمثل عناصر الموقف التدريسي

(احمد حسين اللقاني: 1995، 11)

نستنتج من ذلك أن تفاعل عناصر الموقف التدريسي من أجل السير الحسن والأمثل للفعل التعليمي لا يتم إلا بوجود علاقة ترابطية بين التعليم والتعلم والتدريس.

3-10- التقـويـم التـربـوي و عمليـة التـدريس:

للتقويم التربوي دور هام في العملية التعليمية بصفة عامة وعملية التدريس بصفة خاصة حيث أنه.

1) يعد النموذج الأساسي في التدريس وهو وصف مفاهيمي للمبادئ الأساسية لعملية التدريس.
2) ترتبط أنشطة التقويم التربوية بالجوانب الأساسية الأخرى للتدريس ويمكن وصف هذه العلاقة من خلال النموذج الأساسي للتدريس.
3) تصف خطة التقويم التربوي الطرق المتبعة في برنامج تدريسي معين بهدف الحصول على بيانات كمية وكيفية عن السلوك الناتج والبيانات الخاصة بأغراض البناء والتتبع المستمر والتجميع.

4) يتطلب بناء الاحتياجات الدراسية الجيدة من المعلمين أن يكونوا على دراية كبيرة بأهداف تدريس المقررات الدراسية التي يقومون بتدريسها وصياغة هذه الأهداف بطرق إجرائية. (عبد الحليم منسي: 98، 27)

3-11- العــلاقــة الترابطية بين التــدريس والتقــويــم:

- **التدريس:** تزداد فاعلية التدريس عندما:

1- يوجه إلى مخرجات التعلم المحددة بوضوح.

2- تقترن مخرجات التعلم بطرف التدريس والمادة التعليمية.

3- تتناسب طرق التدريس مع خصائص المتعلم.

4- يبلغ المتعلمين بمدى تقدم تعلمهم.

5- يوفر العلاج للمتعلمين اللاذين لم يبلغوا مخرجات التعلم.

6- تراجع فاعلية التدريس باستمرار وتعديل مخرجات التعلم والتدريس.

- **التقويم:** تزداد فاعلية التقويم (عندما)

1- تقويم مخرجات التعلم.

2- تقترن وظيفة التقويم بمخرجات التعلم.

3- تصميم وسائل التقويم وخصائص المتعلمين.

4- يزود المتعلمين بتغذية راجعة فورية.

5- يكشف عن نواحي الضعف في تعلم المتعلمين.

6- توفر نتائج التقويم معلومات تفيد في تقويم مدى ملائمة الأهداف، وطرق التدريس ومادة التدريس (المحتوى).

(جابر محمود بوعلام :2005 ، 49)

نستنتج أنه لا يمكن تصور تدريس بدون تقويم فالتقويم أمر ضروري لعملية التدريس وجزء لا يتجزأ من عملية التدريس والتعلم.

* **مـراحـل تقـويـم التـدريس:**

يتم تقويم التدريس بثلاثة مراحل أساسية:

1- ملاحظة المشرف التربوي لعمليات التدريس والموضوعات المراد تقويمها.

2- تفسير البيانات المختصة في أعمال الملاحظة والقياس.

3- تكوين حكم حول قيمة موضوع أو عملية التدريس على أساس المعايير والمعلم بدوره يتلقى توجيهات من طرف المفتش التربوي بعد مناقشة الأخطاء وتسليم النتائج للجهات المعنية. يلخص "ماكدونلد" (Macdonald, 1979 » خطوات التقويم كعملية تحليل اكلينيكي في أربعة مراحل.

- ملاحظة عملية التدريس لغرض تحديد المشاكل والصعوبات وإيجاد الطرق لحلها.
- تحديد الأسباب أو العوامل المكونة للصعوبات (تحويل مثيرات عدم فعالية المعلم).
- وصف خطة علاجية.
- توجيه وتطوير كفايات المعلم التدريسية.

(محمد مقداد: 1993، 320)

3-12- تقويم التدريس من خلال المدارس الفلسفيه والكفايات:

- **المدرسة السلوكية:** أي سلوك الظاهري للمعلم ونرى أن التدريس مجموعة من المهارات والمعارف والميول التي تعلمها ودمجها في شخصيته والتقويم هو تحديد الكفايات والمظاهر السلوكية التي يحتاج المعلم لتطويرها.
- **المدرسة الإنسانية:** أي أن المعلم قبل كل شيء هو إنسان وهو شريك مع أفراد مجتمعه في توجيه وتنفيذ العملية التربوية والتقويم حسب هذه المدرسة يهدف إلى تزويده بتغذية راجعة لتحسين نفسه وتفاعله المهني.
- **المدرسة النفعية:** تحدد كفاية المعلم وما له من تأثير على تعلم التلاميذ وتهتم بنهايات التدريس (التحصيل النهائي) وعدم الاهتمام بظروف التدريس ومراحله.

(محمد مقداد: 1993 ، 318)

يشمل مفهوم الكفايات مختلف القدرات والمهارات التي تشكل مجتمع المتعلم.

"بنية عقلية أو سلوكية أو وجدانية" قابلة للتكييف والملائمة مع وضعيات جديدة" تتيح هذه البنية جعل المتعلم مستعدا لأداء أنشطة تعليمية خاصة في أوضاع متباينة تتسم هذه الأبعاد باختلاف أنماطها بطابعها الشمولي فهي تتراوح بين ما هو معرفي أي الانطلاق من مسلمه فحواها، (أن المضامين المعرفية أداة تساعد على تحقيق الكفاية لأهداف في حد ذاتها) بينما إكتساب صبغه مهارية تستهدف في مجموعها إكساب المتعلم ما يمكن تسميته "بديداكتيك القيم الديمقراطية" التي تسعى إلى بناء إنسان يمتلك حسن الإجابة على القيم الإنسانية والديمقراطية.

ومن خلال بيداغوجيا الإدماج يمكن للمتعلم تأسيس روابط بين مختلف المواد و ربط هذه المواد بخبراته وكفاياته وواقع مجتمعه.

ثم جعل المتعلم قادرا على:

- إعطاء معنى للتعلمات والتي يجب أن تكون ذات دلالة وفائدة وذات علاقة بوضعيات ملموسة.
- التمكن من التمييز بين ما هو ثانوي و أساسي و التأكيد على الأهم.
- التمرس على استعمال وتوظيف المعارف في الوضعيات المختلفة والابتعاد عن حشو الذهن بمعارف كثيرة.
- التركيز على تأسيس روابط بين المعارف والقيم وبين غايات التعلمات كمثال على المواطنة المسؤولة والعامل الكفء.
- إقامة روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة واستغلالها في البحث بما يضمن له التجنيد الفعلي المباشر لمعارفه كفاياته.

(عبد الكريم غريب: 2004، 38)

3-13- الاختلاف بين التدريس المنظم و التقليدي:

عناصر التدريس	التدريس المنظم	التدريس التقليدي
1- أهداف التدريس	• التغيرات المتوقعة من سلوك المتعلمين	• ما يمكن أن يؤديه المتعلم داخل حجرة الدراسة.
2- اختيار المحتوى وتنظيمه و تحليله	• مشاركة الخبراء والمختصين التربويين في تصميم البرامج	• تقوم به هيئة مسؤولة من التعليم ليس بالضرورة لديها خبرة في مجال التصميم.
3- طرق التدريس	• توضح عدة استراتيجيات علمية تربوية متنوعة للتدريس تتوفر فيها جميع الأساليب العلمية	• يقتصر الأمر على الشرح التقليدي أي عدم وضع إستراتيجية علمية تربوية للتدريس.
4- تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية	• لها دور مهم و يتم اختيارها واستخدامها في ضوء أهداف محددة وفق قواعد معينة	• تكون محددة الاستخدام لا يتم اختيارها طبقا لمتطلبات الموقف التعليمي في ضوء أهداف تربوية محددة.
5- التقويم	• يدخل بمفهومه الشامل يتضمن منه البنائي والتكويني والتشخيصي والنهائي.	• ليس بالمفهوم الشامل أي يتم في نهاية كل فصل دراسي

(عبد اللطيف بن حسين فرج: 2005، 42)

3-14- المكـونـات الأسـاسية فـي إعـداد الـدرس:

*** الإعداد المبدئي للدرس**

أي لماذا ندرس؟

والإجابة من خلال تحديد (الأهداف الرئيسية الإجرائية)

↓

*** انتقاء المحتوى**

أي ماذا ندرس؟

و تكون الإجابة في تحديد

(الأفكار الرئيسية) و عنوان خطة الدرس للمواد التدريسية.

↓

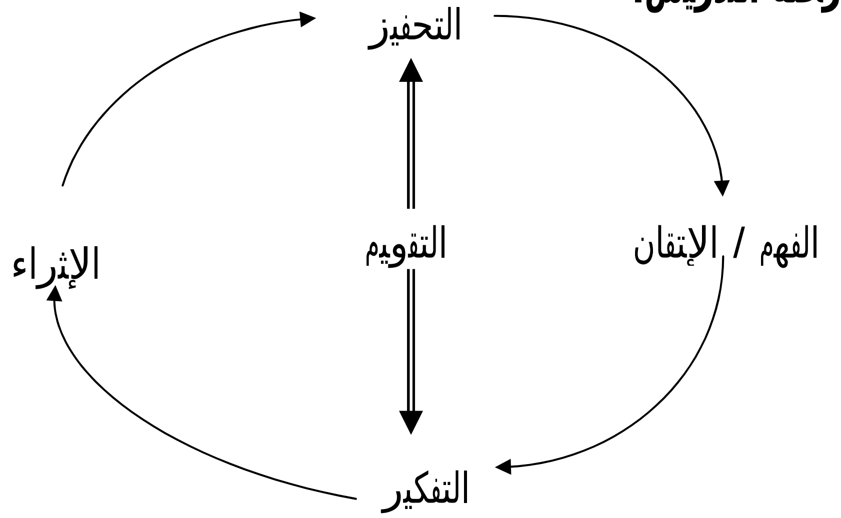
*** التنفيذ و يتم من خلال الإجابة**

عن السؤال كيف ندرس؟

ويتم من خلال خطة وإجراءات الدرس .

(عبد اللطيف :2005 ، 71)

❖ أحداث نموذج رحلة التدريس:



شكل رقم (16): يمثل أحداث رحلة التدريس

(حسن حسين زيتون: 2003 ، 16)

3-15- منهجيـة التـدريس:

وتشمل المراحل التالية:

1) لمنهجية التدريس نفس الأنماط من التقويم:

- التقويم الشخصي.
- التقويم التكويني.
- التقويم الختامي.

2) في آية مرحلة تقاس الكفاية المتعلقة بأهدافها المعينة.

3) في مجال العقائد الدينية يجب أن يساير المستوى الدراسي.

4) في مجال العبادات يجب على المعلم سلوك الطريقة العملية فيدرب التلاميذ على الوضوء والصلاة أما الزكاة والصوم والحج يكون عن طريق المناقشة والحوار والاستنتاج.

5) أما السلوك فيكون عن طريق القصة المشوقة التي تترك أثرها في نفوس التلاميذ وعقولهم لاسيما إذا كان المعلم يحسن الإلقاء ويجيد التمثيل.

(خير الدين هني: 99، 205)

3-16- سيكـولـوجيـة الإجـراءات التـدريسيـة:

ما قاله "سكنر" خلال دراساته و كتاباته بان الدراسات التقنية يجب أن تقتصر على العلاقات بين المثيرات والاستجابات وأن تخرج عن إطار الظاهرة السلوكية.

أي أن السلوكية الإجرائية عند "سكنر" امتداد لعلم نفس "المثير – الاستجابة" الذي نادي بها "ثورنديك "و" واطسون "وأن السلوك برمته يمكن وصفه بألفاظ موضوعية مع إعتبار أن علم النفس هو علم السلوك.

ويتابع "سكينر" بأن الاشراط الإجرائي مثمر في تدريب الحيوان ونفس الشيء يقال عنه في المدارس فأول عمل للمدرس هو تشكيل الاستجابات الملائمة.

وفي تعلم المهارات يجب أن يوفر المدرس التعزيز و ينبغي أن ينظم المهارة قربا.

وأن المدرس والمجتمع يعززان سلوك المتعلم في المدرسة وأن برنامج التدريس ينبغي أن يقدم خطوة لتعزيز سلسلة من التقاربات نحو السلوك النهائي المرغوب فيه.

أن أعظم نقد يوجه للمؤسسات التعليمية هو قلة مرات التعزيز الذي يحصل عليه المتعلم.

وفيما أن التربية التقليدية غير مؤثرة على سلوك المتعلم في حجرة الدراسة فإن النوع الوحيد للتعلم هو ذلك الذي يستلزم اكتشاف الذات "Self-discovery" أو الذي يلائم الذات" Self-appropriated" وهذه الأفكار الرئيسية التي يقدمها "روجرز" في العلاج النفسي.

تعتبر نموذجا لما ينادي به من إجراءات في التربية وعملياتها ويحدد فيه وجود نوعين من التعلم هما التعلم المعرفي"cognitive learning" والتعلم الخبراتي "expérientiel learning" "وهذا ضمن ما يسمى بالتعلم النفسية التقليدية الذي يدخل في بعض جوانبه النظريات المعرفية ويصف" روجرز" التعليم الخبراتي بأن له معنى من الناحية الشخصية والانفعالية وهذا النوع من التعلم له صفة الانغماس الشخصي و يقوم المتعلم فيه بنفسه.

كما يعتقد" روجرز" أن البرامج التربوية التقليدية ترتكز كليا على التعليم المعرفي وتتجاهل أهمية التعلم الخبراتي بينما مبادئ علم النفس الإنساني تدعم الفكرة القائلة بأن التعلم الحقيقي الوحيد هو ذلك الذي يشغل المتعلم كله كشخص، وهذا التعلم يتحقق حينما نحافظ على قنوات الاتصال مفتوحة مع المشاعر الداخلية الذاتية والمعتقدات ومع المشاعر الداخلية للآخرين.

ويفترض" روجرز" أن المعلم يتجنب تلك الخبرات التي تتطلب تغيرات عنيفة متطرفة في مدركات الذات وأن للمعلم دور بأنه ناشر للمعرفة وموزعا لها والمقدم للتعزيزات وأن التعليم يحدث في أفضل حينما يشارك التلميذ بمسؤولية والتزام في عملية التعليم.

(جابر عبد الحميد: 82 ، 367)

3-17- فلسفـة التـدريس:

التدريس: هو الوسيلة التعليمية لتحقيق التواصل الحضاري للجنس البشري عن طريق نقل الخبرة والمهارات والأفكار إلى الأجيال القادمة فتأصل نزعة الخير عند الإنسان جعله يؤمن ببقاء المجتمع واستمراره وان كل فرد فيه له دور في تحقيق البقاء والاستمرار وان أفضل الوسائل لهذه العناية هو التواصل الثقافي وبما يمتلكه هذا الفرد من قدرة على البقاء بفضل التفكير العقلي وبفضل نزعة الخير التي استكنت في ضمير كل أعضاء الإنسانية وأصبحت رابطة بينهم.

والتدريس كتجربة: متكررة ومتنوعة لدراسة النفس البشرية فهو ليس نوعا من العطاء فحسب بل هو تبادل عقلي بين طرفين كلاهما يستفيد من هذا اللقاء العقلي على حد سواء / المعلم / التلميذ.

حيث يكتسب المعلم قدرات نفسية وعلمية جديدة تزيد من ثراء شخصيته ومن نموه المهني وتعمل على ترقيته تربويا، كما تساعد التلاميذ على التوافق مع الدراسة واكتساب الخبرة والمهارة.

والتدريس مناسبة عظيمة القدر لالتحاق الأجيال، حيث يلتقي جيل قد نشا على ثقافة معينة مع جيل في دور التنشئة تحكمه ظروف عصره الثقافية ولكن الجيلين يلتقيان أثناء التدريس على هدف البذل من جانب والانتفاع من الجانب الآخر، حدودها منفعة المجتمع وتحكمها مثالية التربية وسمو أغراضها.

والتدريس كعملية: تتضمن ثلاث مهارات رئيسية هي: مهارات التخطيط، التنفيذ، التقويم، ومهارات التدريس هي القدرة على المساعدة في حدوث التعلم وهي تعني أداء سلوكي يمكن ملاحظته ومعرفة نتائجه.

كما أن التدريس هو كافة الظروف والإمكانيات التي يوفرها المعلم في موقف تدريسي معين، والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف.

(علي السيد الشخيبي: 1998، 746)

الفصـل الرابـــع

بيداغوجيا الأهداف (الجيل الأول)

المحتـــــــويــــــات

- ✓ تمهيد
- ✓ الأهداف التربوية
- ✓ مستـويـات الأهـداف
- ✓ صفـات الفعل السلوكي
- ✓ تحديد الأهداف السلوكية ونواتج التعليم
- ✓ بعض التصورات عن مقاربة الأهداف
- ✓ تحديد الأهداف التربوية في ضوء التغيرات الحاصلة عند المتعلم
- ✓ أهمية الأهداف التربوية وعلاقتها بالتقويم
- ✓ صياغة الأهداف التعليمية
- ✓ صياغة أهداف التدريس بالاعتماد على مخرجات التعلم
- ✓ التعلم بواسطة الأهداف
- ✓ إشكـاليـة الأهـداف
- ✓ أهميـة تحـديـد الأهـداف الإجـرائيـة
- ✓ أهمية تحديد الأهداف التربوية من حيث المستوى والتصنيف
- ✓ الطرق القديمة وبيداغوجيا الأهداف
- ✓ إسهـامـات بعض البـاحثين في صياغة الأهداف
- ✓ الخلفيـة التـاريخيـة لنشـأة الأهـداف
- ✓ الأهداف الإجرائية وبناء الاختيارات التحصيلية
- ✓ الانتقادات الموجهة إلى بيداغوجيا الأهداف
- ✓ نقائص بيداغوجيا الأهداف
- ✓ مبررات اللجوء إلى مقاربة الكفايات

4-1- : تمهيـد:

تحتل التربية مكانة أساسية في المجتمعات بفعل العمل التربوي الذي أصبح من المؤشرات العامة لنمو وتطور هذه المجتمعات بل احد العوامل المؤثرة والفاعلة في هذا النمو ومن ثم فإن الباحثين في المجال التربوي والتعليمي أو اهتماما نحو التصور العلمي والعقلاني للفعل التربوي لذا انتقلت التربية من الارتجالية إلى عملية مقصودة ذات أغراض محددة، من ذلك تعتبر الأهداف التعليمية أساس كل نشاط تعليمي هادف، ومن خلال هذه الأهداف نوجه العمل التعليمي والتربوي إلى ما نرغب تحقيقه من نتائج أفضل.

إن الأهداف مازالت غامضة لان غالبية المربين يركزون على تنمية المعارف العلمية ويهملون جوانب أخرى لها علاقة بتفكير الفرد وشخصيته وسلوكه مما يؤدي إلى تقصير في تحقيق الأهداف التربوية لذا ظهر الاهتمام بالأهداف أي الدخول في فعالية التربية وبفنيات كبيرة في إعداد المعلم و تأطيره والتخلي عن العملية التقليدية وهذا مما يتطلب توفر وسائل أخرى مثل (زيادات ميزانية، فيديو أشرطة، ومكتبات وتوفير الوسائل التكنولوجية وتأهيل العنصر البشري ...).

4-2- الأهـداف التـربـويـة:

* تعريف الهدف التربوي:

هو مخطط للنوايا التربوية وتحديد نتائج سيرورة التعليم.

كذلك هو وصف لمجموعة السلوكيات أو الانجازات التي ينجزها المتعلم من خلال القيام بها.

أو هو ما ينبغي أن يعرفه المتعلم أو يكون قادرا على فعله أو تفصيله أو اعتقاده عند نهاية تعليم معين.

إذن الهدف التربوي هو الصياغة الواضحة والمحددة والتي تصف نتائج تعليمية يعبر عنها بسلوك ويستدل من خلالها على وقوع التعليم المرغوب فيه والتعرف على تحقيق الهدف أو عدم تحقيقه.

فالهدف يصف نتيجة مقصودة ويركز على سلوك المتعلم ومقدار التغيير الذي يحصل عنده نتيجة لاكتساب معرفة.

* مفهـوم الهـدف التـربـوي (التعليمي):

بأنه صياغات واضحة للتغيرات المحتملة لدى المتعلم خلال سيرورة تعليمية أي هو سلوك مثالي مرغوب فيه ويعبر عنه بألفاظ سلوكية قابلة للملاحظة والقياس و يعرف كذلك ما سيكون عليه المتعلم أو ما سيفعله في نهاية العملية التعليمية أي أنه سلوك ايجابي يتحقق لدى المتعلم من جراء نشاط يمارسه كل من المعلم والمتعلم وهذا السلوك قابل للملاحظة والقياس والتقويم والهدف التربوي بمعناه الواسع هو إنه نتيجة التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلم أثناء وبعد العملية التعليمية/التعلمية.

(بن تريدي: 99، 14)

حيث قام الباحث "جيري بوتشار" إلى التمييز بين الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي للأهداف.

1- الاتجـاه السلـوكـي:

- تعني أن بيداغوجيا الأهداف هي الطرق التي ينسجم فيها المعلم من اجل تحديد الأهداف التعليمية في تشكل إجرائي قبل إجراء العملية التعليمية/التعلمية ودون إدخال تغيرات على محتويات البرامج والمناهج المحددة.
- لا تكتفي بيداغوجيا الأهداف بتحديد الأهداف وإجراءاتها قبل الدرس فقط ولكن أيضا تحدد طريقة وأساليب التقويم وأدواته من اجل تحقيق تلك الأهداف.
- هي جملة من الطرائق العملية والمنهجية التي تساعد على تحديد نقطة الوصول لعملية من عمليات التكوين.

يتضح مما سبق أن بيداغوجيا الأهداف هي مجموعة من التقنيات المنهجية التي تتفاعل عناصرها (معلم، متعلم، طريقة التدريس، الوسائل التعليمية، التقويم وأساليبه وأدواته...) سوية في قالب واحد من اجل تحقيق هدف نهائي يمكن تجزئته إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية.

لذا فان العملية التعليمية من النظرة السلوكية لبيداغوجيا الأهداف تبدأ من تحديد هدف نهائي (هدف عام) قد يصعب تقويم مدى بلوغه دون تجزئته إلى أهداف إجرائية، من هنا

يصبح تقويم مدى تحقق الأهداف عنصرا مرتبطا بالعملية التعليمية/التعلمية برمته وليس عنصرا مبتعدا عنها.

2- الاتجـاه المعـرفـي:

تعني بيداغوجيا الأهداف من هذا الجانب وضع معالم للتدرج من أجل تحقيق هدف نهائي ويتطلب هذا التدرج وضع برنامج محكم يتضمن أهدافا ومحتويات وأساليب للوصول إلى النتائج الجزئية والعامة المتوقعة من تنفيذ هذا البرنامج.

كذلك تعني بيداغوجيا الأهداف بأنها الطريقة التي تقوم على إجراءات التقويم التربوي التي تندمج في الإجراءات الديداكتيكية وتهدف إلى تحقيق أهداف ذات طبيعة معرفية مثل الفهم والتركيب والتحليل والتقويم وهي تركز على التعلم الذي يكون قابلا لان يدرك « Cognoscible » نستنتج من هذين الاتجاهين لبيداغوجيا الأهداف بأنها بيداغوجيا اندماجية يندمج فيها الفعل السلوكي بالفعل المعرفي فهي تسعى إلى التدرج نحو تحقيق هدف نهائي من خلال تحقيق أهداف جزئية إجرائية قابلة للملاحظة والقياس والتقويم.

إن" ج.بوتشار" لا يكتفي بتقسيم بيداغوجيا الأهداف إلى تعاريف سلوكية وأخرى معرفية فحسب بل أكد على تحديد الأهداف بألفاظ سلوكية قابلة للملاحظة والقياس وبألفاظ معرفية قابلة لان تدرك وبذلك تكون الأهداف سلوكية /معرفية وهذا التوجه الذي يتميز به"ج.بوتشار" في بيداغوجيا الأهداف كونها سلوكية معرفية أي تهتم بما هو عقلي مثل الفهم والمعرفة والتخيل والتحليل والتقويم وغيره من القدرات العقلية إلى جانب ما هو سلوكي ظاهري.

(جابر عبد الحميد جابر: 1982)

3-4- مستـويـات الأهـداف:

أ- المستوى العام: يشمل

- الغايات.
- المرامي.
- الأهداف العامة.

ب- المستوى الخاص: يشمل

- الأهداف الخاصة.
- الأهداف الإجرائية (السلوكية).

*** تعريف الهدف الإجرائي « L'objectif opérationnelle »:**

- يحدد الهدف الإجرائي السلوكات التي يقوم بها المتعلم بعد العملية التربوية بحيث يبرهن على مدى تحكمه في القدرات التي تم تطويرها ويمكن تعريف الهدف السلوكي بأنه صياغة صريحة للتغيرات التي يود إثارتها لدى المتعلم خلال سيرورة التعليم.(Bloum, 1969)

- ويكون الهدف إجرائي عند وصف الإنجاز الذي يقوم به المتعلم والتعبير عن هذا الإنجاز بواسطة فعل. (Pelpel, 1986)

4-4- صفـات الفعـل السلـوكـي:

يجب تمييز الفعل السلوكي عن غيره من الأفعال الأخرى بالوضوح والدقة حيث لا يقبل التأويل والغموض مثل يكتب، يرسم... هي أفعال واضحة وغير مبهمة وقابلة للملاحظة والقياس ويصاغ في زمن الحاضر أي يشاهد المتعلم وهو ينجز عمله (سلوكه) مع زملائه داخل القسم.

من هنا نصل إلى أن مفهوم الأجرأة في الأهداف التعليمية يقصد بها تحديد الأهداف على شكل سلوكات (انجازات) قابلة للملاحظة والقياس فيقوم المعلم باشتقاق أهداف سلوكية من الأهداف العامة ويقوم المتعلم بانجازها وفق شروط ومعايير معينة ودقيقة فالسلوكات التي يقوم بها المتعلم هي المؤشر الحقيقي الذي يدل على دقة صياغة الأهداف فكلما كان الهدف

السلوكي دقيقا في صياغته كلما حقق المتعلم العمل المرغوب انجازه، فالهدف المحدد إجرائيا ينبغي أن يكون حسب "دولاندشير" يتمثل بالصفات التالية:

- كاملا يتضمن فعل الانجاز وشروطه ومعاييره.
- غير غامض يترجم بدقة إلى ما يراد من التلميذ فعله.
- منسجم داخليا أي لا تناقض بين الانجاز والوقت المحقق للانجاز.

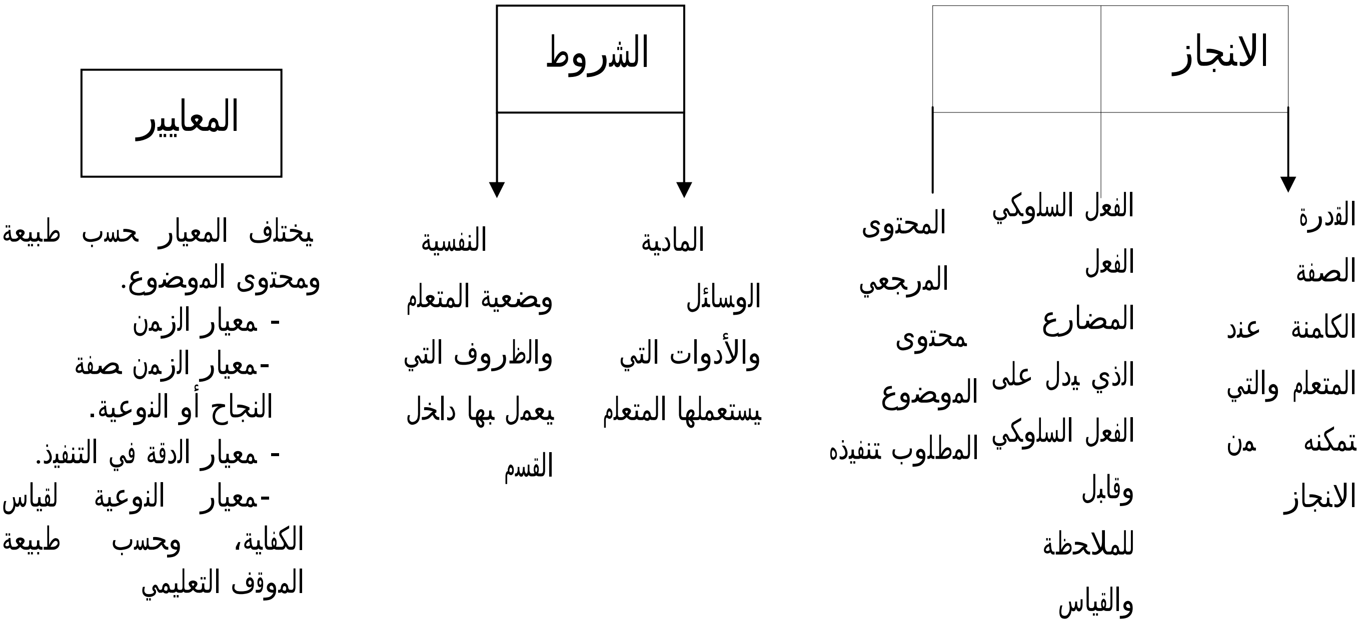
* **شـروط (أجرأة الأهداف):** إن إجراءات الهدف السلوكي تتطلب منا مراعاة عدة شروط يحدده "خير الدين هني، 1969" في:

❖ **القدرة:** أي الصفة الكامنة عند المتعلم والتي يمكن ملاحظتها حين تترجم إلى سلوكات عملية أي أن الفعل السلوكي (الانجاز) هو الذي يترجم هذه القدرة في شكل أعمال أو مهارات تنجز من قبل التلميذ أثناء الدرس مثل يكتب، يرسم فالفعلان السلوكيان يمكن ملاحظتها من قبل المعلم أي مشاهدة انجازهما لذا تعتبر القدرة مكونا أساسيا للفعل الإجرائي.

❖ **الفعل السلوكي:** هو العمل الذي يقوم به التلميذ أثناء الفعل التعليمي أي الانجاز الذي يؤديه سواء كان عمليا أو لفظيا أو حركيا داخل القسم أو خارجه و يكون في الزمن الحاضر ويمكن أن نصف القدرة بالثبات والدوام أي أنها لا تزول وتقبل النقل ولتعميم، أما الفعل السلوكي فيرتبط بوقت الانجاز فهو يزول مفعوله بمجرد اختلاف الوضعيات والأحوال فهو غير ثابت كما هو الحال في القدرة ولا يقبل النقل والتعميم.

❖ **المعايير:** المعايير هي مؤشرات لقياس انجازات المتعلم فهي معيار للكفاية الانجازية فاختيار المعايير واستعمالها وفق مستوى المتعلمين ومكتسباتهم القبلية والطرائق والوسائل لمستخدمة ضرورة مفروضة حتى يكون الحكم الصادر من المعلم لا يبتعد عن الحقيقة ويتلاءم مع مكتسبات وقدرات المتعلم مثل السرعة في الانجاز، كثافة الانجاز، والوقت المخصص لذلك حتى يكون الحكم الصادر من المعلم صحيحا من اجل بلوغ الهدف المراد تحقيقه.

شكل رقم (17): يمثل مراحل الهدف الإجرائي



(خير الدين هني: 99، 212)

* **شـروط صيـاغـة الهـدف الإجـرائي:** يقترح الباحثون وحسب (بن تريدي، 99) مجموعة من الشروط لصياغة الهدف الإجرائي تجمل في ما يلي:

- أن تكون صياغة الهدف واضحة ودقيقة لا تقبل التأويل بأكثر من معنى وتصف النتيجة المنتظرة (القدرة).
- أن يكون السلوك المنجز من قبل المتعلم قابلا للملاحظة والقياس.
- وجود مجال (المعرفي، النفسي، حركي، الوجداني) الذي يجري فيه النشاط.
- تحديد شروط الانجاز أي الوسائل الواجب توفرها للمتعلم.
- تحديد معايير تقويم العمل أي ذكر مستوى الأداء المطلوب.

و يضيف دولانتشير (Delantchir) مجموعة من الأسئلة تعتبر الإجابة عليها بمثابة معايير لصياغة الهدف الإجرائي وهي:

1- من سيقوم بالسلوك (الأداء)؟

2- ما هو السلوك (الانجاز) الذي يجب انجازه؟

3- ما هي النتيجة التي تحصل من السلوك؟

4- ما هي الشروط التي تساعد على الانجاز؟

5- ما هي المعايير التي تقيس بها نواتج الانجاز؟

مثال: يكون المتعلم قادرا على حل مسالة حسابية ذات ثلاث عمليات في مدة ربع ساعة فحسب عناصر دولانتشير:

الانجاز
- الذي أنجز الفعل هو التلميذ.
- فعل السلوك: حل المسألة.

- نتيجة الانجاز: مسالة حسابية
- الشروط: ذات ثلاث عمليات.
- المعايير: مدة ربع ساعة.

(إضباره عن وزارة التربية: 1992)

4-5- تحـديـد الأهـداف السـلوكيـة ونـواتـج التعلـم:

يتضمن الهدف السلوكي على وجه التحديد ما الذي ليقوم به المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما وتفاعله معها ويتحدد تحقق الهدف السلوكي بدرجة ونسبة مستوى الأداء الذي يقوم به المتعلم.

فالناتج التعليمي هو ما يتحقق لدى المتعلم بعد مروره بخبرة تعلمية وتفاعله مع مادة دراسية والناتج التعلمي يسمى بالعائد التعلمي (Learning outcome) الذي رصده المعلم ويهدف إلى تحقيقه لدى المتعلم في نهاية درس أو مجموعة من الحصص التدريسية.

وبموازاة الناتج التعلمي التغيير الأدائي (السلوك) الذي يحققه المتعلم بعدما مرّ بخبرة تعلمية معدة لذلك الغرض وينصب التركيز على ما يتحقق لدى المتعلم من تغيير وتعديل ويظهر في صورة أداء (سلوك) قابل للملاحظة والقياس والتقويم بسهولة كذلك ينصب على

ما يصبح المتعلم قادرا على أدائه و يجب عدم الخلط بين ناتج التعلم والنشاط الذي يمارسه المتعلم لأن النشاط لا يعد ناتجا تعلميا و إنما إجراءا تعلميا.

ويفترض "عبد المالك الناشف، 2001" على أن الأهداف الإجرائية هي النتائج النهائية للتعلم مبنية على شكل تغيرات في سلوك المتعلم ويشير مصطلح (السلوك) إلى أداءات ذهنية معرفية أوانفعالية أو حركية فهو يصف عمليات زيادة الفهم أو تغير المواقف أو تحسن المهارات أو تعميق الذوق وكل هذه السلوكات تصنف على أنها تغير في السلوك.

المتعلم + خبرة تعلمية ←——— نواتج تعلمية

ففكرة الهدف السلوكي أتت من أن السلوك التعلمي الصفي سلوك معقد و حتى يمكن فهمه لابد من تحليله إلى أجزاء بسيطة جدا من أداءات (سلوكات) صغيرة جدا يمكن تحديدها ويمكن ملاحظتها وقياسها وتقويمها بسهولة ثم أن السلوك التعلمي يتضمن سلسلة طويلة من الأداءات المتتابعة من هنا جاء التركيز على فكرة التعزيز فور ظهور السلوك بهدف زيادة احتمال تكراره إلى أن يصبح من النواتج التي تحققت لدى المتعلم.

ثم ظهرت فكرة تحديد السلوك النهائي (Terminal Behavior) الذي يظهره المتعلم في صورة ناتج تعلمي وبناء عليه يحكم على مستوى التعلم لدى المتعلم من حيث علوه أو توسطه أو تدنيه باستخدام معايير الزمن، أو الأداء أو الصحة والدقة، وهنا نثمن أهمية الأهداف السلوكية، حيث إن تحديد الأداء (السلوك) الذي يؤديه المتعلم عند نهاية التعلم لا يمزج بنشاط المتعلم أو المعلم لتحقيق ذلك التغير، ومن أجل هذا يجب تجزئة السلوك إلى أجزاء بسيطة جدا من أجل قياسه وملاحظته و تقويمه ثم إتباعه بالتعزيز من أجل التحكم في موقف التعلم والسيطرة على المتغيرات المختلفة والتقليل من فرص التخبط العشوائية.

أما صياغة الهدف السلوكي فيساعد على الفهم والتغيير وعند صياغة الأهداف على شكل سلوكات ينتقل محور التركيز من المعلم والنشاط إلى المتعلم وسلوكه.

وكلما كانت الأهداف السلوكية مصاغة بصيغة تامة ومحددة كان بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية سهلا كذلك المنهج يكون بشكل مناسب أيضا وإن الصياغة السلوكية التامة للأهداف تبصر المعلم ببنية المادة والمنهاج وتساعد المتعلم على اختبار ذاته وتساعد المعلم على تحديد الزمن التدريسي اللازم لتنفيذ وحدة تعليمية وعلى اختيار أساليب أكثر موضوعية وملائمة لقياس الهدف وإلى تحديد السلوك النهائي المرغوب فيه لدى المتعلم وكذا وضع خطة دراسية يسير المتعلم وفقها أثناء عملية التعلم.

(قطامي: 2001)

4-6- بعـض التصـورات عـن مقـاربـة الأهـداف:

هنالك تصورين رئيسيين لمقاربة الأهداف هما:

* تصور يعتبر الأهداف مجرد معارف بسيطة أو معقدة وقد تكون تقنية لكنها مجزأة بفعل التخصيص الذي لا يأخذ بعين الاعتبار تماسك الوحدة الديداكتيكية والكفايات والمهارات موضع التدريس والتقييم، إذن من عيوب المقاربات التي تعتمد في بنائها على هذا التصور هو أنها لا تولي الأهمية المناسبة لتقييم الجوانب الوجدانية والاجتماعية عند المتعلم.

* تصور يعتبر الأهداف هي القدرة على تصور الفعل والتصرف في وضعية معينة "capacité à agir en situation " ويقترح أصحاب هذا التصور مقاربة عملية التقييم من خلال وضعيات نموذجية (situations- types) يطلب من المعنيين بالتقييم التصرف بشكل مناسب ومن مزايا هذه المقاربة حسب "كارديني" (cardinet،1994).

- ضمان منذ البداية الاستعمال الوظيفي للمعرفة المكتسبة مما ينتج النمو الموازي للمهارات السيكولوجية والاجتماعية أو ما يسمى بالتأهيلات المركزية الأفقية "qualifications – clés transversales".

- توفير الظروف لبناء سير عادي من خلال إبراز فائدة التعلم وتقوية حظوظ النجاح.

- ضمان التناسق بين التقييمات المرحلية والنهائية من جهة وبين التكوين والقدرات موضوع التدريس والتعلم في المرحلة المقبلة من جهة أخرى.

(عبد اللطيف الفارابي: 2000، 40)

* الأهـداف التعليمية (تصور ميجر):

الهدف عند ميجر(Mager,1962) هو رغبة في تغيير سلوك المتعلم وهذه العبارة تهدف إلى مزايا قابلة للملاحظة والقياس فالمعلم يرغب في إحداث تغيير عند المتعلم ويتوقع ظهور هذا التغيير بعد انتهاء الدرس والتغيير يتناول سلوك المتعلم فقط ويكون من النوع الممكن ملاحظته وقياسه ومعرفة مقدار التغير النوعي والكمي الذي طرأ على سلوك المتعلم وعلى المعلم عند تدريسه وحدة تعليمية أن يتبع في عمله الخطوات التي نادى بها "روبرت ميجر" وهي حسب التسلسل.

- تحديد الأهداف التي يرغب في تحقيقها في نهاية المساق الدراسي أو الوحدة الدراسية.
- اختيار الوسائل والطرق المناسبة لتحقيق الأهداف.
- تحديد المحتوى المناسب للأهداف المراد تحقيقها.
- التمكن من قياس وتقويم أداء المتعلمين.

الأهداف (1) ← **الأنشطة (2)** ← **المحتوى (3)** ← **الأداء على ضوء الأهداف (4)**

شكل رقم (18): تسلسل عملية التدريس حسب تصور "ميجر"

فالأهداف التعليمية instructional objectives ونقطة البداية في صياغة الأهداف التعليمية هي بدون شك فلسفة التربية وهي النقطة الأكثر سهولة أي صياغة الهدف صياغة مثالية ولكن الصعوبة تكمن في ترجمته وتحويله من خصوصيات ومثاليات إلى وقائع علمية أي أن الفلسفة التربوية تترجم إلى أهداف تربوية والأهداف التربوية تترجم إلى أهداف تعليمية والأهداف التعليمية تجزأ إلى أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها وهذه الأخيرة هي التي تهم المعلم وعليها يبنى المحتوى الدراسي ومنها يفهم بأن المتعلم (التلميذ) قد حقق ما هو مطلوب منه من انجاز فعلي وعند ترجمة الفلسفة التربوية إلى أهداف تربوية ثم إلى أهداف تعليمية يجب أن تشمل الأهداف على ثلاثة جوانب معرفية: ويتفق الباحثون على تقسيم الأهداف السلوكية حسب الجانب الذي يؤدي إلى تطويره وهي:

أولا: أهداف الجانب العقلي المعرفي من شخصية المتعلم

ثانيا: أهداف الجانب الانفعالي الوجداني من شخصية المتعلم

ثالثا: أهداف الجانب الحركي المهاري من شخصية المتعلم

فنحن إذا أردنا تثقيف المتعلم فيجب أن يعتني بعقله وعاطفته ومهاراته على حد سواء.

(عبد الرحمن عدس و يوسف قطامي: 2008، 36)

4-7- تحديد الأهداف التربوية في ضوء التغيرات الحاصلة عند المتعلم:

الخطوة الأولى في العملية التربوية هي تحديد نتائج التعلم المستوحاة من التدريس وما يحصل للمتعلم بعد نهاية عملية تعليمية معينة وما يتعرض له من خيرات ومهارات ومفاهيم والتي يجب أن يحصل عليها ويستوعبها ويكتسبها ثم الميول والاتجاهات التي يجب تنميتها لديه إضافة إلى التغيرات التي تحدث في أقواله وأفعاله وتفكيره وباختصار نوعية التغيير في السلوك والتي تسعى إلى تحقيقها عند التلميذ.

وتحديد الأهداف وذكرها بوضوح ودقة في عبارات سلوكية محددة هو الشيء الوحيد الذي يمكننا من توجيه عملية التدريس وتقويم نتائج التعليم وهذه خطوة هامة جدا لدور التقويم والذي منه نحدد الأهداف التربوية ومن ثم التعرف عليها بدقة ووضوح.

وهذا ما يظهر عند إعداد وتوجيه الخبرات التعليمية التي تحدد الأهداف التربوية المقررة وكذلك تحقيق تقدم التلميذ بالنسبة للأهداف التربوية.

(محمد بوعلاق: 99، 120)

4-8- أهميـة الأهـداف التـربـويـة وعـلاقتهـا بـالتقـويـم:

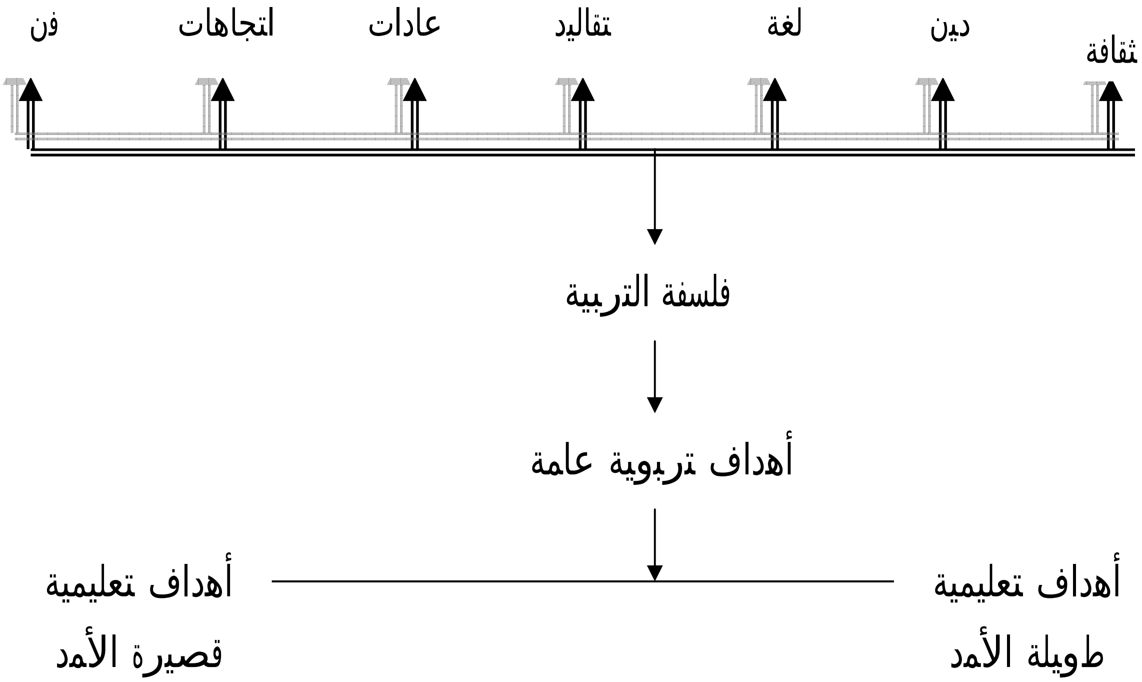
للأهداف أهمية بالغة في حياة الأمم والشعوب ولها أهمية في حياة الأفراد حيث تحدد مسارهم و تنظم أعمالهم ومواقفهم وتشجعهم على النشاط والاجتهاد حيث قال احد المربين "إذا لم تكن متأكدا من المكان الذي تسير إليه، فإنك ستصل إلى مكان آخر".

والأهداف هي أهم مكونات المنهج الدراسي وللأهداف اثر على بقية عناصر المنهج الدراسي مثل المحتوى وكيفية اختياره من حيث الحقائق والنظريات والمفاهيم كذلك الخبرات التعليمية ومستوياتها وأنواعها وعنصر التقويم حيث بواسطته يتم التأكد من تحقق الأهداف. كما هو موضح في المخطط التالي الذي يمثل العلاقة بين الأهداف والتقويم.

Feed Back تغذية راجعة

أهداف تعليمية متنوعة	التقويم التشخيصي	خبرات تعليمية	قياس التقويم
- معرفية - نفس حركية - انفعالية		- استرجاع الخبرات السابقة - استرجاع الخبرات و استثارة الدافعية	- تقويم تشخيصي و ختامي - تقويم بنائي و ختامي

وتشتق الأهداف العامة من فلسفة المجتمع والتي يطلق عليها فلسفة التربية التي تنبع من العادات والقيم والاتجاهات والدين أي ما يطلق عليه بالأهداف العامة ومن ثم الأهداف الخاصة أي ما يطلق عليها بالأهداف التعليمية أو السلوكية والتي بدورها تقسم إلى طويلة الأمد وقصيرة الأمد حسب المخطط التالي :



(نبيل عبد الهادي: 2002 ، 109)

مخطط رقم (19): يمثل كيفية إشتقاق الأهداف

*** مصادر الأهداف التعلمية:**

يتضمن النموذج تدرج تجزئ الهدف العام إلى أهداف سلوكية محددة إذ تعد فلسفة التربية والتعليم المصدر الأول للأهداف التعلمية.

فلسفة التربية والتعليم (الأهداف البعيدة للتربية والتعليم)

↓

أهداف المرحلة التعليمية

↓

أهداف مواد كل مرحلة

↓

أهداف مواد كل صف

↓

أهداف الحصة (الأهداف السلوكية)

وهذه الأهداف التربوية تتوزع على ثلاثة مكونات أساسية:

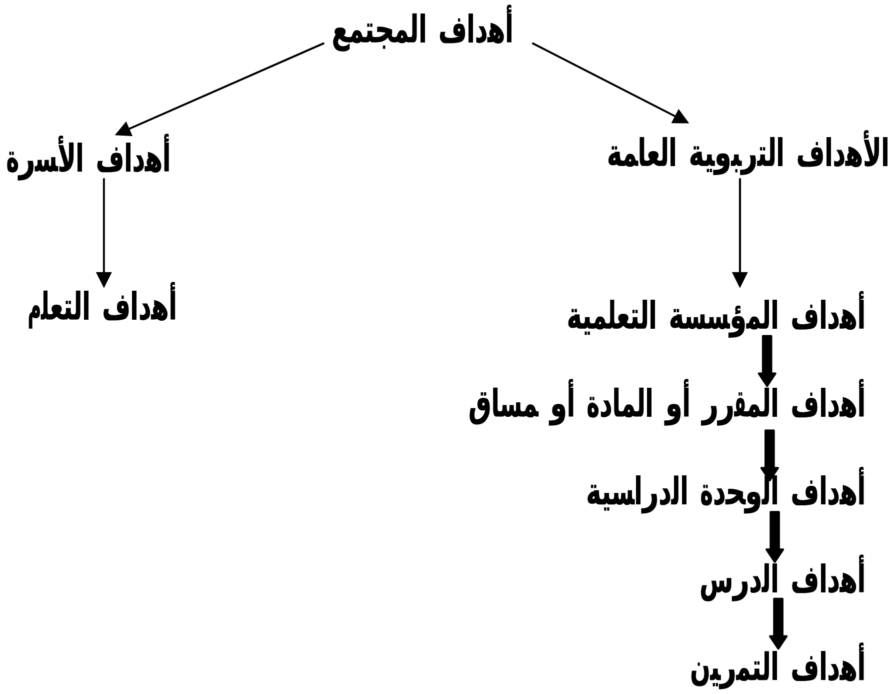
1) **طبيعة المجتمع:** فهي أهم المصادر وأكثرها قوة وتأثيرا.

2) **طبيعة المتعلم:** لأن التربية الحديثة تدور في محلها حول المتعلم.

3) **المعرفة:** ودورها المهم في تطور الشعوب وتقدمها لأنها تمثل خبرة الإنسان الواسعة وتسهم في حل مشكلاته العامة والخاصة.

(جودة أحمد سعادة :2005 ، 39)

شكل تخطيطي رقم (20): يمثل مصادر الأهداف التعليمية



(يوسف قطامي، محي الدين توق: 2003، 59-63)

*** الأهداف وتطور المنهج:**

توصل خبراء المنهج إلى أربعة عناصر أساسية مترابطة وعضوية تعرف بنموذج (OCME) وهي:

1- الأهداف Objective

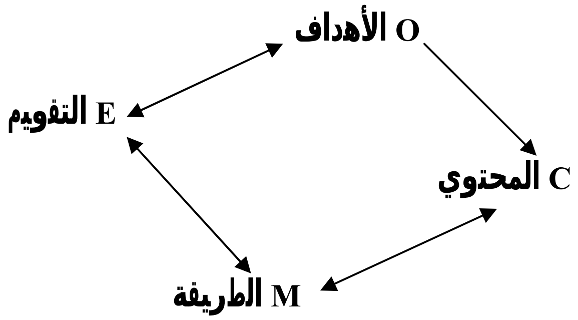
2- المحتوى Content

3- الطريقة Méthode

4- التقويم Evaluation

ويظهر النموذج أهمية الأهداف في تطور المنهج الدراسي باعتبار الهدف "رغبة يسعى الفرد والمجتمع معا لتحقيقها" ويلاحظ أن الهدف هو المخطط الذي عن طريقه يرتقي بالمحتوى الذي يظم المعلومات والمبادئ والاتجاهات والقيم التي يرغب المجتمع في تحقيقها لدى المتعلم بينما تمثل إجراءات التقويم الطريقة التي يوزن بها مدى تحقق الأهداف.

كما هو واضح في الشكل التالي :



نموذج شكل (ocme) في المناهج

4-9- صيـاغـة الأهـداف التعليميـة:

تتمثل صياغة الأهداف التعليمية بما يلي:

1- تحديد المعارف و المهارات بالنسبة للمتعلم و اكتسابها نتيجة للعملية التعليمية.

2- تحديد السلوك الدقيق والمرغوب من المتعلم أن يقوم به.

3- تحديد النتيجة المرغوب فيها، أو تحديد نتائج السلوك الذي تتم تحديده من قبل.

4- تحديد الشروط التي توضع إثبات السلوك أو البرهنة عليه.

5- وضع معيار يشكل الأساس الدقيق لقبول الأداء المطلوب.

وعند صياغة الأهداف التعليمية لابد من توفر بعض الصفات التي تؤكد على دقة الأهداف و جودتها و من هذه الصفات :

- أن يصاغ الهدف بشكل يوضح ما سيقدر المتعلم أن يقوم به أو يعمله خلال الحصة أو عند الانتهاء منها.
- أن يصاغ الهدف بشكل يجعله قابلا للقياس.

- أن يصاغ الهدف التعليمي بشكل يعكس ناتج التعلم وليس عملية التعلم ذاتها أو موضوع التعلم.

- أن تحتوي عبارة الهدف التعليمي على ناتجا تعليميا واحدا فقط.

- أن يشتمل كل هدف تعليمي على ثلاثة عناصر مهمة هي السلوك "Bchaviou" والشروط الواجب برهنته من قبل المتعلم.

من خلال عرض صياغة الأهداف بأنواعها وصفاتها لابد أن يكون هنالك شروط لصياغتها وهي كما يلي :

- أن يصاغ الهدف بفعل سلوكي يشير إلى سلوك المتعلم.
- أن يشير الهدف السلوكي إلى نتائج التعلم.
- أن تشتمل العبارة الهدفية في محتواها كل سلوك.
- إن تحديد العبارة الهدفية مستوى الأداء المقبول.
- أن يكون السلوك الموصوف في العبارة الهدفية قابلا للملاحظة و القياس.
- أن لا يحتوي الهدف السلوكي على فعلين.

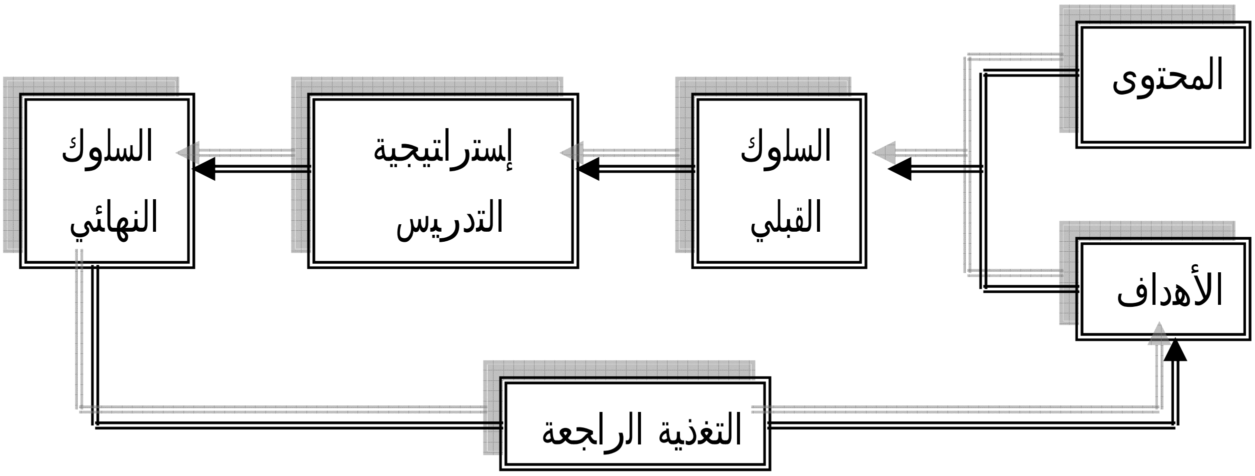
4-10- صيـاغـة أهـداف التـدريس بالاعتمـاد علـى مخـرجـات التعلـم:

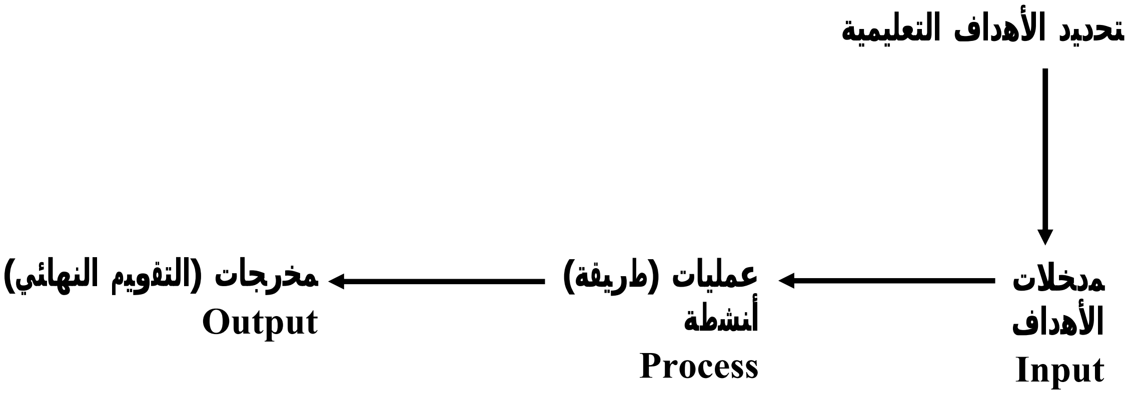
الوظيفة الأساسية لصياغة أهداف التدريس صياغة جيدة هو توضيح مخرجات التعلم عند المتعلم والتي تسعى إلى تحقيقها. (Linna Granlund, 2000) وهذا بدوره يساعد على فهم محور التدريس ويساعد المعلم على تخطيط وسائل التقويم وأهداف التدريس هي غايات يتقدم المتعلم نحوها وهي النتائج النهائية للتعلم وتعرف في شكل تغيرات تطرأ على سلوك المتعلم ونقصد بسلوك المتعلم جميع النشاطات والاستجابات سواء كانت عقلية - معرفية ووجدانية وجسمية – حركية حسب الجدول والمخطط التاليين:

جدول رقم (5):يمثل صياغة الأهداف بالإعتماد على مخرجات التعلم

هدف تربوي عام	مرمى أو غرض تربوي يصاغ في هيئة مخرج واسع بعيد المدى
هدف عام للتدريس	مخرجات التدريس العامة التي تصاغ في عبارات تسمح بتغطية مخرجات التعلم الخاصة
مخرج تعلم خاص	مخرج يصاغ بعبارات محددة توضح أداء المتعلم القابل الملاحظة و القياس و يمثل بالهدف العام و كذلك أهداف خاصة و أهداف أدائية و أهداف سلوكية
أداء المتعلم	أي استجابة تعلمها التلميذ قابلة للملاحظة و القياس مباشرة في المجال المعرفي أو الوجداني و التفسير الحركي

(رجاء محمود بوعلام: 2005م ، 56)





مخطط رقم (21): يمثل صياغة الأهداف بالإعتماد على مخرجات التعلم

(عبد الهادي: 2004م ، 107)

4-11- التعلـم بـواسطـة الأهـداف:

التعلم بواسطة الهداف يعتمد على تقنيات دقيقة في تنظيم النسق التعليمي حيث أنه:

- يقود سيرورة التعليم من الأهداف إلى التقويم.
- يحدد الأهداف ضمن مستويات.
- يركز على الأهداف السلوكية فهي مؤشرات للنجاح الذي ينمي القدرات والمهارات والمواقف وذلك عن طريق التدريب المتواصل على ممارسة التعليم.
- يركز على التقويم كأداة فعالة في الفعل التعليمي والسيرورة التعليمية-التعلمية.
- يركز على المعايير كمؤشرات على قبول أداء المتعلم.
- يركز على التخطيط الاستراتيجي للسيرورة التعليمية – التعلمية.
- يدعو إلى ضرورة الاهتمام بما يفعله المتعلم و يتقنه.
- الاختبارات والامتحانات أدوات لتقويم الأداء الجيد للمتعلم ضمن سيرورة تعليمية وليس العلامات لأنها لا تكشف حقيقة حسن الأداء باعتبارها تستند إلى التراكم المعرفي في الذهن.
- وضوح الظروف أو الشروط" condition "الذي سوف يؤدي في ظلها المتعلم السلوك المرغوب فيه.
- معايير قبول أداء السلوك "degree" أي" B .C.D" للإشارة إلى السلوك والظروف أو الشروط ثم معيار أداء السلوك ويمكن أن تضاف عبارة الهدف التعليمي أو السلوكي إلى "الفعل السلوكي + المتعلم + جزء من المادة التعليمية + الظروف أوالشرط الذي يتم في ضوئه التعلم = مستوى الأداء أو التحقق المطلوب".

(جودة أحمد سعادة: 2005 ، 145)

*** بنية التعلم المباشر (القدرة على صياغة الأهداف):**

إن التدريس بإتباع طريقة الأهداف يتم بمجموعة من المراحل يحددها (نعيم عطية، 1970) بمايلي:

- تحديد الأهداف وتهيئة التلاميذ.
- تحديد المعرفة والمهارة المستهدفة.
- يوفر المعلم مهارة موجهة.
- يراجع ويتأكد من الفهم ويقدم تغذية راجعة.
- يوفر ممارسة ممتدة وموسمه بحيث يتحقق انتقال اثر التعلم.

(نعيم عطية: 70، 108)

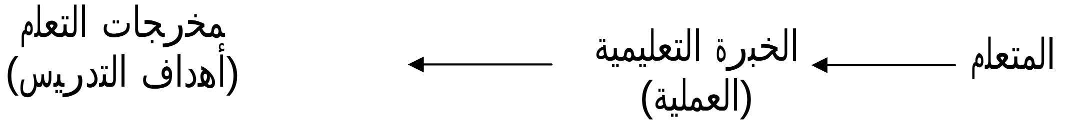
*** سلوك المعلم لكل مرحلة:**

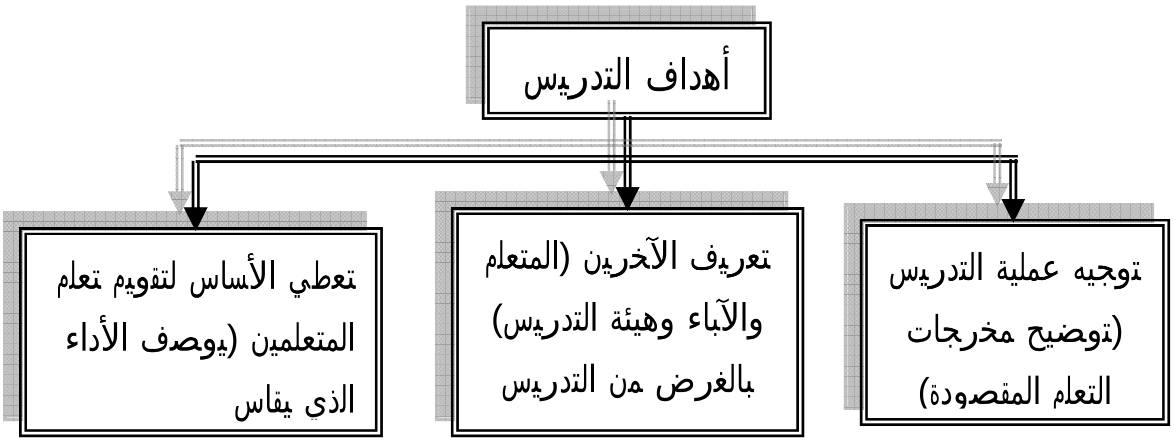
- يراجع المعلم أهداف الدرس ويقدم معلومات سابقة ويذكر أهمية الدرس ويجعل التلاميذ مستمرين ومهيئين للتعلم.
- يقدم عرض حول المهارة المستهدفة.
- ينظم المعلم الممارسة الميدانية ويحدد بنيتها.
- يراجع المعلم ويفحص ويوفر تغذية راجعة.
- يرتب المعلم الظروف للممارسة الموسعة من قبل التلاميذ مع الانتباه لانتقال اثر التعلم إلى مواقف أكثر تعقيدا وإلى مواقف الحياة الواقعية.

(جابر عبد الحميد: 99، 17)

*** تحديد الأهداف التدريسية (كمخرجات للتعلم) بواسطة التقويم:**

إن الخطوة الأولى للتقويم هو تحديد الأهداف التي يتم التقويم على أساسها وتلعب الأهداف التربوية دورا أساسيا في العملية التربوية ويفضل بعض المعلمين عند إعداد أهداف التدريس التركيز على جوانب مختلفة من عملية التدريس، فيقومون بصياغة الأهداف لتعبر عما يجب القيام به أثناء التدريس « Linna gronlund, 2000 » كما هو واضح في المخطط التالي:





مخطط رقم (22): يمثل أهداف التدريس كمخرجات للتعلم

(رجاء محمود بوعلام: 2005 ، 57)

*** علاقة وسائل التقويم بالأهداف:**

عملية ربط وسائل التقويم بالأهداف الخاصة للتعلم هي عملية تحليل وحكم منطقي يتطلب :

1) تحديد الأهداف العامة.

2) تفصيل هذه الأهداف في نواتج ومخرجات للتعلم.

3) اختيار أو بناء وسائل التقويم والذي يدل على تحقيق الأهداف الخاصة.

الأهداف العامة

(غايات توجه عملية التدريس)

↓

مخرجات خاصة للتعلم

(أنواع السلوك الذي نعتبره دليلا على تحقق الأهداف)

↓

أساليب التقويم

(وسائل الحصول على عينة من سلوك المتعلمين)

(رجاء محمود بوعلام: 2005م ، 71)

4-12- إشكـاليـة الأهـداف:

يقول "جيري بوتشار" "يجمع المختصون على أن "رالف تيلر" هو أول من صاغ إشكالية الأهداف كما هي مطروحة اليوم وذلك منذ 1943"، ويبين تاريخ التربية الحديث على أن " تيلر" كان يبحث عن القطيعة مع الممارسات التربوية التقليدية التي كثيرا ما انتقدها "جون ديوي".

ويعرّف "تيلر" بيداغوجيا الأهداف كمايلي: "هي تلك البيداغوجيا التي تحدد الهدف بألفاظ توضح نوع السلوك الذي يريد المدرس تنميته عند الطالب".

وإن كان "تيلر" لم يهدف بهذه العبارة إدخال تغيرات لغوية على الأسلوب التقليدي الذي تحدّد به الأهداف التربوية فإنه كان يبحث عن الطريقة التي تجعل الهدف يؤدي وظيفته المتعلقة بالتقويم، فالتقويم التربوي لا يمكن أن يكون موضوعيا حسب رأي "تيلر"، إلا إذا كان الهدف محددا بشكل واضح فلما طرح "تيلر" إشكالية وضوح الأهداف التربوية كان يقصد من وراء ذلك حل إشكالية موضوعية التقويم التربوي.

ومن يلقي نظرة على نموذج "تيلر" يتبيّن له أن فلسفة التربية وسيكولوجيا التعلّم تشكل غربالين لانتقاء الأهداف التربوية من أجل تحديدها بشكل واضح، تحديدا يساعد في حلّ إشكالية موضوعية التقويم التي ربطها "تيلر" بضرورة توضيح الأهداف التعليمية الإجرائية.

(محمد بوعلاق: 2004، 23)

4-13- أهميـة تحـديـد الأهـداف الإجـرائيـة:

بدأ الحديث في موضوع التعلم يكتسب طابع العملية مع بداية القرن العشرين، إذ ظهرت عدة نظريات متكاملة في التعلم، استهلت بدراسات عن الحيوانات لتشمل الإنسان فيما بعد، حيث استطاعت تلك النظريات (من باب الإنصاف) أن تقطع أشواطا مهمة في مقارباتها التي تكشف عن سلسلة من المبادئ التي يتعلم الناس وفقها أو بها وشكلات ما يعرف بجيل الرواد من علماء الإنسانيات أو الجيل الأول ثم تسارعت وتيرة الاستكشاف والبحث نتيجة التقدم الموازي للعلوم التطبيقية وما افرزه من وسائل تكنولوجية ما فتئت في تطور، ساعدت بشكل كبير في ترشيد الوقت والجهد فطرحت نماذج للتجريب على أرض الواقع التربوي التعليمي وظهرت اتجاهات في التربية العامة والخاصة فبرزت بعض الأسماء التي استطاعت أن تترك بصمات على مسار تقدم البحث في التعلم منذ النصف الثاني من القرن العشرين "كسيجمون فرود"، وجان "بياجي" و"روبرت كانيي" وغيرهم والذين يمكن وصفهم بالجيل الجديد لقد شكل نموذج التدريس بالأهداف نقله نوعية وعملية معتبرة في تاريخ التربية الحديثة عموما، حيث استطاعت تحقيق نوع من التوحيد للرؤى المتباينة حول هدف أو مجموعة من الأهداف المعينة و يمكن الذهاب إلى أن ظهور هذا النموذج كان ترشيدا لمسار دراسة تعلم الإنسان في الغرب الحديث، لكنه بدوره لم يسلم من ملاحظات وتعقيبات وانتقادات لاذعة أحيانا، مما ترك الباب مفتوحا على مصراعيه أمام نموذج علمي وعملي آخر، حيث طفت على السطح مع نهاية القرن العشرين موجه التدريس بالكفايات (الجيل الثاني).

وفي إطار حركة عامة لعقلنة تسيير المقاولات بالولايات المتحدة الأمريكية، وطلبا لرفع المردودية وتحقيق الجودة ظهر تيار يتجه نحو التخطيط المعقلن للفعل التربوي قوامه التحديد الدقيق للأهداف، لأن من شأن ذلك أن يسمح باختيار محتويات التعليم وطرائقه ووسائل تحقيق أهدافه وأدوات تقويمه.

وقد صدرت أولى المحاولات المنهجية الجادة في هذا المضمار عن كل من "رالف تيلر" (TYLER , 1950) و بلوم (BLOOM, 1950) وماجر (MAGER, 1962).

وغيرهم ممن أسهموا في إشادة صرح نموذج التدريس الهادف وفق تصور قوامه ثلاثة مبادئ وهي:

1- **العقلنة:** ويقصد بها التنظيم المنطقي والنسقي للفعل الديداكتيكي قصد بلوغ أهداف محددة، وجعل هذا الفعل خاضعا لطرق الفحص الموضوعية وللتجريب.

2- **الفعالية:** ويقصد بها توظيف الوسائل التي تمكن من تحقيق النتائج المرجوة عن طريق التدخل المستمر لتصحيح المسار وضبطه وسد ثغراته.

3- **المردودية:** أي أن فعالية التعليم تقاس بالنتائج المحصل عليها، لأنها هي التي تقدم معلومات حول نجاعة الوسائل المستعملة.

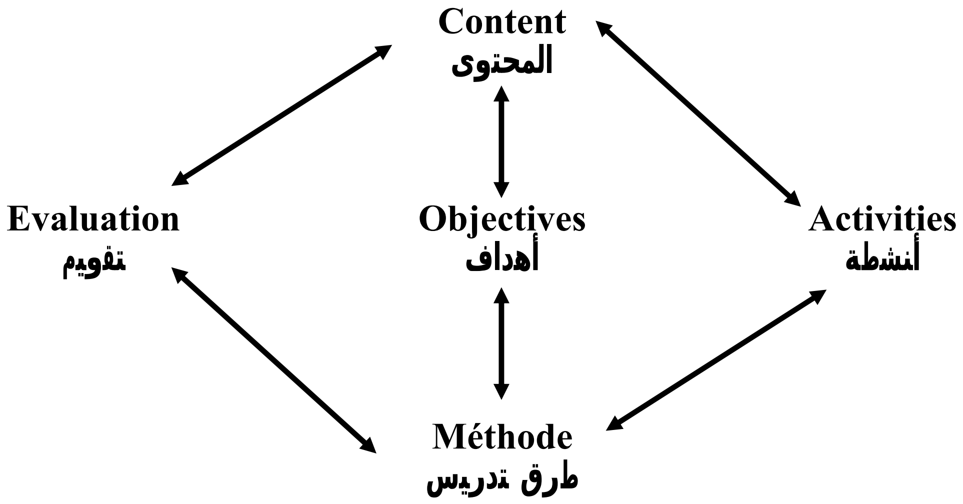
إن تحديد الأهداف في العملية التعليمية التعلمية أمر أساسي لترشيد هذه العملية والتقليص من إهدار الجهد والوقت، ولكون تحديد تلك الأهداف يمكن أن يشكل إطارا مرجعيا لتحديد طبيعة باقي مكونات المنهاج التعليمي (المضمون، الطريقة، الوسائل، التقويم و الدعم) إذ لا يمكن تصور تقويم ناجع وحقيقي مثلا من دون الانطلاق من الأهداف المسطرة، وقد كثرت الدراسات حول هذا الموضوع مما ساهم في إيجاد تراكم نظري اصطلح عليه "بيداغوجية الأهداف".

وقد أنتجت هذه البيداغوجية منحنيان ،المنحى الأول ركز على المقاربة الصنافية، حيث ظهرت مجموعة من الصنافات المشهورة منها صنافة "بلوم ""BLOOM "صنافة جيل فورد" GUILFORD" صنافة جانيه "GAGNE"، والمنحى الأخر ظل منحصرا في البحث عن مواصفات أجرأة الأهداف وضبط صياغتها على شكل أهداف سلوكية تبنى انطلاقا من فعل الحركة Verbe d'action وظروف الانجاز ومعيار التقويم.

إن الأهداف البيداغوجية السلوكية التي تنتمي إلى الجيل الأول تحدد العمليات في مداها القصير، كما ترتكز على ما يشاهد و يلاحظ، ذلك أن السلوكيين ينطلقون من مسلمة رئيسية مفادها أن التعلم يتم بحدوث ارتباط بين مثير ما واستجابة بعينها، على أن المثيرات تصدر عن المحيط الخارجي والاستجابات تصدر عن المتعلم، ويقيس السلوكيون نجاعة التعلم بمدى متانة الترابط بين المثيرات والاستجابات، تلك الروابط التي تتقوى بالتعزيز.

4-14- أهمية تحديد الأهداف التربوية من حيث المستوى والتصنيف:

أخذت حركة قياس الأهداف التربوية في الظهور بشكل واضح في الستينات وترجع أهمية تحديد الأهداف التربوية إلى كونها إحدى الموجهات العامة للعمل التربوي والعمل التعليمي التدريسي ومن أهم مكونات تخطيط المناهج الدراسية وتنفيذها وتطويرها وتقويمها حيث يتم اختيار المحتوى والخبرات التعليمية في ضوء أهداف المنهج أما التقويم فيعمل على مدى تحقق أو عدم تحقق الأهداف لذا نرى اهتمام المربين عامة والعاملين بالمناهج وطرق التدريس والتقويم خاصة بتحديد وتصنيف الأهداف التربوية والتعرف على مجالات تلك الأهداف.



شكل رقم (23): يوضح صلة الأهداف بعناصر المنهاج حسب "روبرت ميجر"

(صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان: 2005، 99)

*** مبررات استخدام الأهداف التعليمية السلوكية:**

إن تحديد الأهداف التعليمية واستخدامها قد أثار جدلا في أوساط علماء النفس التربوي حول جدوى التركيز عليها ومهما يكن من أمر، فإن قدرا مقنعا يمكن إيراده كمبرر لاستخدام هذه الأهداف ومن هذه المبررات ما أورده (عريفج ، 2000) هي:

1- تسهل عملية التقويم فما أن يتم تحديد الأهداف بطريقة موضوعية سلوكية حتى يسهل وضع الاختيار المناسب الذي يقيس مقدار انجاز المتعلم لهذا الهدف.

2- تسهل التخطيط للموقف التعليمي وهذا المبرر مرتبط بسابقة فإذا حدد المعلم أهداف درسه وبين غايته وهي نجاح المتعلم في أداء مهام محددة سهلّ عليه التخطيط لموقف تعليمي يتيح للمتعلم الفرصة لممارسة هذه المهام.

3- التحكم في توجيه جهود المتعلم فإذا عرف المعلم ما المطلوب انجازه فإنه يستطيع توجيه جهوده نحو هذه المهمة وانجازها بأقل جهد و وقت.

4- التقليل من احتمال حدوث أمور غير متوقعة.

5- مساعدة المعلم في تحديد المتعلم الناجح الذي يظهر السلوك المتوقع منه كما حدده الهدف التعليمي.

4-15- الطـرق القـديمـة و بيـداغـوجيـا الأهـداف:

مهما كان الفعل التربوي فهو يعني الهدف والتربية فلا يمكن أن نرى بدقة ما نهدف إلى الوصول إليه من خلال التربية فالتربية بمدلولها تبرز وجود القصد والغاية فلا يمكن تصور تربية بدون أهداف فالهدف أساس التربية.

فالفرق بين التربية القديمة والتدريس بالأهداف يكمن في التحديد الدقيق والمسبق للأهداف التربوية فالتدريس بالأهداف يمكن المربي من وضع إستراتيجية تربوية وعقلانية وعلمية دقيقة تحقق النتائج المرجوة ولقد وضع الباحث الهولندي (فان جلدر) « Van Djelder » عن "عيسى بودة، 1997" عناصر التدريس الهادف و هي:

- **الهدف:** ما أريد أن يتحقق.
- **وضعية الانطلاق:** من أين أبدأ؟
- **وضعية الفعل التربوي:** كيف أنظم الدرس؟
- **المحتوى:** كيف انتقي وانظم محتوى التدريس؟
- **الطرائق:** في أي شكل تقدم المحتويات؟
- **الأنشطة:** ما الذي سيقوم به التلاميذ؟
- **الوسائل:** ما هي الوسائل التي توظف و تستعمل؟
- **التقويم:** ما هي نتائج التقويم.

4-16- إسهـامـات بعض البـاحثين في صياغة الأهداف:

* **إسهامات رالف تايلر « Ralphe Tyler 1939 »:**

جاءت إسهامات "تايلر" مكملة ومساندة إلى ما قاله "يوبيت" الذي يرى أن الهدف التعليمي لا يكون قابلا للملاحظة والقياس إلا إذا كانت صياغته واضحة، من هذا المنطلق نادى "تايلر" بالابتعاد عن الصياغات الغامضة للأهداف التربوية.

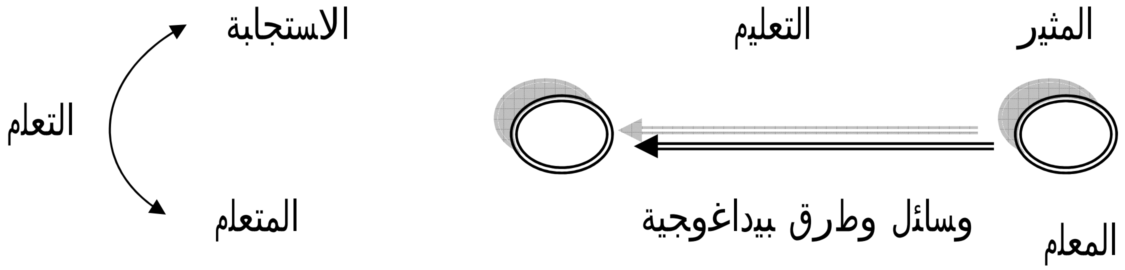
* **إسهامات ميجر « Mager.R, 1962 »:**

جاءت أعمال" ميجر" لتملأ الفراغ الحادث في تقنية تحديد الهدف الإجرائي بدقة، حيث لا يمكن نجاح الهدف إذا لم يكن قادرا على تبليغ النوايا البيداغوجية، هذا إضافة إلى ما دعا إليه "يوبيت" في الملاحظة والقياس كذلك "تيلر" إلى الوضوح في صياغة الهدف.

* **إسهامات سكينر« Skinner.F, 1969 »**

ساهم "سكينر" بشكل فعال في التعليم المبرمج ويجعل بيداغوجية الأهداف ذات طابع تكنولوجي.

والتعليم المبرمج مبني أساسا على مبادئ المثير والاستجابة ويعتبر عالم النفس الأمريكي « Pressy .S.L , 1925 » أول من أشار إلى التعليم المبرمج غير أن "سكينر" هو الذي طور هذا النمط من التعليم ويتضح ذلك في كتابة الثورة العملية للتعليم 1969 والتي تؤكد على وجوب التخطيط للتعليم بأعلى درجات الدقة ويعترف "هاملين" بان "سكير" هو الداعي إلى بيداغوجية الأهداف والمنحدرة من السلوكية الأمريكية ويؤكد "جيري بوتشار" « Gery Bonchour » أن "سكينر" هو أول من رسخ جذور بيداغوجيا الأهداف وطرائقها حيث أصبح التعليم المبرمج طريقة تعليمية تقوم على أساس مفهوم إجرائي للتعليم وبتحديد هذه المواصفات أي جعل الهدف واضحا وقابلا للملاحظة والقياس ومتوفرا على شروط ومحكات الانجاز يمكن القول بأنه هدف إجرائي كما هو موضح في المخطط التالي.



شكل رقم (24): يمثل المثير والاستجابة

ويجمع العديد من المختصين على أن "رالف تيلر" هو أول من صاغ إشكالية الأهداف التعليمية، أما "إدريس القاسمي، 1943" فيرى أن ظهور بيداغوجيا الأهداف يرتبط بمجموعة من المقومات لها علاقة بسيطرة الفلسفة البراغماتية على أنماط التفكير الإنساني وإلى اتساع رقعة النظرية السلوكية وهيمنتها على مجالات عديدة من مجالات علم النفس وخاصة علم النفس التربوي وكذلك إلى التطور العلمي الهائل الذي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا بعد الحرب العالمية الثانية ثم يرى الباحث نفسه بان مقاربة التدريس الهادف ظهر بعد الانتقادات التي وجهت للفرق التقليدية التي كانت تركز في العملية التعليمية على المحتويات أكثر مما تركز على المتعلم وعلى حصول التعلم وتؤكد الدراسات التاريخية للتربية بان الباحثين أمثال:

(بوبيت،1918) و(رالف تيلر،1934) و(جون ديوي،1952-1859) و(سكينر،1969) ...إلخ،

كانوا من المساهمين الأساسيين في بناء الأسس العلمية والتطبيقية للتدريس الهادف، حيث ساهم "رالف تيلر" في دعوته إلى جعل الأهداف التعليمية واضحة وقابلة للملاحظة والقياس أما إسهامات "جون ديوي" فتتمثل في تأسيسه للفلسفة البراغماتية التي استندت إليها بيداغوجيا الأهداف، ومن أجل تثبيت مجموعة من مبادئها كمبدأ الفعالية والعلية والمردودية حيث يعتبر الباحث "جون دوي" بحق فيلسوف لهذه المقاربة.

أما "سكينر "الذي كان سلوكيا ساهم في ربط التعليم بالتطور التكنولوجي ويعترف "هاملين" بأن "سكينر" هو الممثل الأكثر شهرة لبيداغوجيا الأهداف المنبثقة من المدرسة السلوكية، ويؤكد "محمد أيت موحي، 1998" ورفاقه أن السلوكية شكلت أساسا نظريا للعديد من التصورات البيداغوجية من بينها على الخصوص التعليم المبرمج "لسكينر" وبيداغوجيا الأهداف.

اعتمادا على ما سبق يمكن القول بأن مقاربة التدريس بواسطة الأهداف تولدت عن العلاقة بين علم النفس السلوكي وعلم النفس التربوي و نشأت في تقاسم الدعوة إلى تحليل العمل الذي دعا إليه "تيلر" وبقي في وهم الفلسفة البراغماتية وتطورت في أحضان النظرية التكنولوجية للتربية.

وعندما وجهت إلى التعليم الهادف انتقادات لاذعة بسبب قصور تجزئة الأهداف حيث جعل المعلم آلة تسعى إلى صياغة الأهداف وتنفيذها لذا طرحت بيداغوجيا الكفايات كبديل لها وللتحديث تقنيات التدريس وأساليبه وأن التدريس بالكفايات ليس قطيعة للتدريس بالأهداف بل تعديل لمسار بيداغوجي أصبحت بعض تقنياته لا تلبي الحاجات الفردية والاجتماعية الجديدة.

(خير الدين هني: 2005، 17)

4-17- الخلفيـة التـاريخيـة لنشـأة الأهـداف:

كانت التربية مرتبطة بالفلسفة البراكماتية وطرق التدريس نوعا ما فوضوية في عدم تحديد الأهداف التعليمية وتقيمها، وقد صرح كبير البراكماتيين جون ديوي "John Dewey" بأن (التربية ليس إعداد للحياة ولكن التربية هي الحياة نفسها).

بمعنى أن البراكماتيون لا يقدمون أهدافا واضحة للتعليم والتربية وإنما طريقة التدريس هي التي تفرض الهدف المنشود ويعزون هذا إلى أنهم لا يتكهنون بالمستقبل ولا يمكن التحكم بالأجيال المقبلة بوضع أهداف خاصة للحياة.

فكان الغياب واضحا لكيفية التحصيل المدرسي وكيفية تقويم نتائج التعلم، لهذا عقدت الجمعية الأمريكية لعلم النفس مؤتمرا في مدينة "بوسطن 1948" تباحث المجتمعون فيه موضوع التحصيل المدرسي وكيفية قياسه وتقييمه ووضعوا في الاعتبار مايلي:

- صياغة الأهداف (صياغة سلوكية) إجرائية.
- تصنيف الأهداف التربوية ليتضح مجال التعلم المرغوب في تحصيله.
- تدرج مستوى الأهداف في كل مجال من مجالات التصنيف.

وفي عام 1956 توصل المربي الأمريكي (بنجامين بلووم) "B.Bloom" إلى حل مشكلة تحديد الأهداف التربوية التعليمية وتصنيفها في كتابة المعروف (تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي العقلي).

ثم في سنة 1964 ظهر مؤلف آخر (تصنيف الأهداف التربوية في المجال العاطفي (الوجداني) إلى "كراثول" « Krathwooll »

ثم في عام 1966 ظهر تصنيف الأهداف التربوية في الجانب المهاري النفسي الحركي "ليسميسون" « Lisimpsson »

(بن تريدي: 92، 14)

4-18- الأهداف الإجرائية وبناء الاختبارات التحصيلية:

عند التحدث عن الأهداف اللازمة لبناء الاختيارات التحصيلية فالقصد من تلك الأهداف المرتبطة بالمقررات الدراسية في جانبها المعرفي والمعرفة "Knowledge" تتضمن عدة مستويات أولها مستوى المعرفة أو مستوى التذكر "Memory level " وفي هذا المستوى يتم اختيار مفردات تقيس قدرة الطالب على تمييز المعلومات (المصطلحات) "Terminology " الحقائق "Facts" حل المشكلات "Problemes solving" والاستراتيجيات "Stratégies" ويعتبر التذكر أدنى مستوى معرفي،و توجد شروط للتعلم السابق في مستوى التذكر هي أن يتعلم التلميذ المفاهيم الأساسية للموضوع المطلوب (إعداد اختيار تحصيلي لقياس نتائج تعلمه).

ثم بعد ذلك مستوى الفهم، وفي هذا المستوى يتم اختيار مفردات تقيس قدرة المتعلم على حل مشكلات جديدة باستخدام ما سبق وإن إكتسبه من معلومات.

(محمد عبد الحليم منسي: 98 ، 120)

4-19- الانتقادات الموجهة إلى بيداغوجيا الأهداف:

إن الانتقال إلى الجيل الثاني (المقاربة بالكفايات) جاء نتيجة الوعي بمجموعة النقائص التي اعترت الجيل الأول (بيداغوجية الأهداف) أهمها ما ذكره (ميلود زيان، 1998):

- **التجزئ:** فالصياغة السلوكية للأهداف تجزئ الفعل التعليمي أي تحوله إلى تعلمات ذرية متعددة ومتجاورة ويرى دلاندشير « Delandsheere » إن الاهتمام بالأهداف الخاصة والإجرائية في كل درس قد يؤدي إلى تنوعها وتعددها كما أنه من الصعوبة تحديد العلاقات بين الأهداف العامة والخاصة.
- **الآلية:** إن أبحاث وتجارب السلوكيين تريد التحكم في السلوك وقيادته عن طريق خلق استجابات شرطية بدل خلق أفراد أذكياء قادرين على الاكتشاف والإبداع وتكوين مواقف شخصية مستقلة، فإن السلوكية تعتبر الطفل مجرد جهاز ينتج من محيطه الطبيعي علاقات تبادل.
- التركيز على التعلمات المعرفية والحركية البسيطة على حساب التعلمات السوسيووجدانية و بالتالي فإن تعامل التدريس بالأهداف (الجيل الأول) مع المضامين يكون انتقائيا بحيث ينصب الاهتمام على القابل للترجمة إلى سلوكات ملحوظة ويطرح ماعدا ذلك مما يمكن أن يسهم في تحقيق الأهداف السوسيووجدانية التي لا تقدم بيداغوجيا الأهداف أي حساب عنها.
- **السطحية:** كل تعريف للأهداف بحصر في الوصف السطحي للنتيجة النهائية التي يجب أن يخاص إليها التلميذ دون الكشف عن السيرورة الذهنية التي تصاحب عملية التعلم، وفي هذا الصدد يرى "هاملين" إنه إذا كان هدف التكوين هو تطوير القدرة على نقل المكتسبات فإن هذا النقل لا ينتج عنه التحكم في مجموعة من السلوكات لأنه ينبغي أولا أن نميز بين السلوك والفعل Action comportement فالفعل

يتجاوز السلوك لأنه قائم على نسق داخلي من التحليل يعتمد على مهارات عقلية فالذي يتعلم لا يكتفي بإنتاج سلوكات سطحية آلية بل يقوم بأفعال تفهم في سياقها الاجتماعي على أنها ناتجة عن عمليات عقلية غير منفصلة بمعنى أن التعلم هو اكتساب القدرة على المبادرة والفعل اتجاه مواقف مختلفة وليس إنتاج سلوكات معزولة فقط.

- **قرب مدى الأهداف السلوكية:** فالصياغة السلوكية تنتج أهدافا على المدى القريب بحيث توجه المدرسين إلى اختزال المقاولة البيداغوجية في حلقات قصيرة معزولة يكتسب خلالها التلميذ تعلمات محلية خاصة مع الإصرار على تجزئة الأهداف والتدرج في اكتسابها والتقويم المرحلي لها.

و في إحدى الدراسات المرتبطة قامت "ماري ستيوارت" "Marie stewart" بتحليل المناقشات حول الأهداف السلوكية والنقد الموجه لها في التطبيق التربوي، وكانت نقاط النقد الموجهة للأهداف السلوكية مرتبطة بالمنهج والتلميذ والمعلم والموقف التدريسي وبصورة عامة فإن الاتجاه السلوكي في تحديد الأهداف يفرض نوعا من الصرامة و القسوة على الموقف التعليمي ككل.

في حين يشير المؤيدوا الأهداف السلوكية أن استخدامهم لها يساعد في تحقيق الاتصال في التربية و ييسر التخطيط و التقييم و التحكم في التدريس.

وظهرت أراء عديدة تناهض التحديد السلوكي للأهداف بدعوى أنها غير عادلة أولا تصلح في تعليم بعض العلوم" كالفن" مثلا و من هذه الانتقادات:

- أن صياغة الأهداف سلوكيا يؤدي إلى تجزئة السلوك إلى قائمة طويلة من الأهداف. فمثلا يرى "أبل" وجود صعوبة في استخدام الصيغ السلوكية التي تعبر عن الأهداف ومن الصعب تحديد جميع أساليب الأداء النوعي بينما يوضح "رالف تايلور" أهمية قائمة الأهداف باعتبارها إستراتيجية هامة للمعلم تمكنه من أن يصف أنماط السلوك الملحوظ الذي يريد أن يكتسبه تلاميذه.

ويرى "دافيز" "Davis" أن كثيرا من جوانب التدريس تحتاج إلى تأكيد المفاهيم وتحديد الزمن المستغرق ومن الممكن أن تفقد كثيرا من المفاهيم الهامة في الدرس إذا تم التدريس بصورة شعارات أو مواعظ وأن تحديد الأهداف يجعلها قابلة للقياس مع توضيح للآراء المقبول من المتعلم كدليل على التعلم فتكون الأهداف بمثابة الدليل أو المرشد للمعلم.

- يتبنى البعض بأن فكرة التحديد المسبق للأهداف يعيق الابتكار في بعض المجالات حيث أن تحديد سلوك التلميذ المطلوب في صورة قابلة للقياس يتنافى مع مفهوم الابتكار.
- التحديد المسبق للأهداف يحرم المعلم من استغلال الفرص التي تحدث بدون توقع في الفصل الدراسي.

(سعده قاسم ساري: 2005م)

4-20- نقـائـص بيـداغـوجيـا الأهـداف:

من المؤكد أن بيداغوجيا الأهداف (الجيل الأول) كما تسمى من قبل "محمد الدريج،1998" جاءت في البداية كخطوة أولية لدراسة الإنتاج و رصد نواتج التعلم من خلال النشاطات التي يقوم بها المتعلم والتي تظهر على شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس، وهكذا عملت النزعة "التيلورية" على تجزئة الفعل التربوي، فكل موضوع دراسي قابل لأن يفتت إلى أجزاء قابلة هي الأخرى للملاحظة والقياس مع هذه النزعة غير ممكن الحديث عن الكفاية لأن الانشغال منصب بالدرجة الأولى حول وصف نظام العمل والدور الذي يلعبه المتعلم من خلال السلوكات المنتظرة.

وكان من الطبيعي أن تمتد هذه النزعة السلوكية إلى عالم التربية فأصبحت تجزئة المضامين التعليمية إلى أهداف محددة ومصطنعة يحرك الأنشطة التعليمية في الفصول الدراسية، وأصبح الانتقال إلى تعلم جديد محضورا ما لم يسبقه تسطير قبلي للأهداف التعليمية لكونها أصبحت كالبوصلة تقود كل نشاط تعليمي، وهذه الطريقة كتب لها الانتشار بفضل إنتاجات "ماجر" "Preparing instructionarobjectives":"1962،Mager"

والمساهمة الكبيرة" لبلوم""Bloom، 1962" "بيداغوجيا التمكن"pédagogie de maîtrise" من هنا ظهر الحرص على تقطع النشاط التعليمي إلى أهداف مجزاة أو تعلمات ذرية كما أن تطوير المناهج الدراسية والرفع من مردوديتها يمر عن طريق صياغة الأهداف وتحديد مستوياتها.

نرى أن البيداغوجيا الأهداف (الجيل الأول) قاد العملية التعليمية إلى متاهات عديدة مما أدى إلى التشكيك في فعاليتها وفتح الباب أمام مبادرات لتجاوزها والتنبيه إلى مواطن ضعفها فطرح بديل بيداغوجي سدّ نقائصها ولعل أهم النقائص التي رصدت هي:

- حرصت بيداغوجيا الأهداف على تفتيت السلوك الإنساني إلى مجالات كثيرة وقسمت كل مجال مستويات رئيسية وفرعية "أي أهداف إجرائية عديدة قابلة للملاحظة والقياس" كما تغيب البعد الاندماجي لهذه الأهداف.
- الأهداف العامة تستمد مجالها من المجال المعرفي ونادرا ما نرى إدماج الأبعاد الوجدانية مع المجالات المعرفية الأخرى، فعندما نتبين تحليلا هابطا أي نشتق أهداف وسطى من الأهداف العام و أهداف خاصة من الأهداف الوسطى فيصبح من الصعب إدماج الأبعاد الأخرى مع البعد الوجداني كحب الفضول والثقة في الذات والصبر ومراقبة الذات كما يستند إلى هذا التصور أنه لا يمكن أن نصف ما لا يقبل القياس والملاحظة.
- سقوط بيداغوجيا الأهداف في النزعة السلوكية نتج عنه سقوطها في الآلية والنمطية وهذا ما انعكس سلبا على عملية الإبداع وأصبح التعلم بعيدا عن تطوير شخصية المتعلم.
- العناية بالسلوك الخاضع للملاحظة والمراقبة والقياس والمعاينة المادية أدى إلى إقصاء مجالات (وجدانية وعاطفية) لكونها لا تخضع للمنطق القياسي.

(عبد السلام جامل: 2001)

4-21- مبـررات اللجـوء إلـى مقـاربـة الكفـايـات:

- جاء التدريس الهادف للتحكم في سلوكات الأفراد منذ نعومة أظافرهم، "وقيادتهم عن طريق خلق استجابات شرطية بدل خلق أفراد أذكياء يستطيعون الاكتشاف والمناقشة وتكوين مواقف شخصية مستقلة" ومن أهم المبررات التي فسحت الأبواب للتغيير هي:

- تأكيد التدريس الهادف على تحديد الهدف التعليمي في صيغ إجرائية وصرامتها في ذلك، يقلل من فرص الإبداع والتعبير عن الذّات، ومن فرص التعلم عن طريق الاستقصاء والبحث والاكتشاف وحلّ المشكلات والتعلم الذاتي.

- إنّ تجزئة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية، يؤدي إلى إهمال العمليات العقلية (التفكير والإبداع و التخيل...) التي يتبلور في سياقها تغيير سلوك المتعلم، هذا الذي لا ينبغي النظر إليه كاستجابة منعزلة عن السياق الذي تظهر فيه هذه الاستجابة، إذ أن كل سلوك سواء أكان معرفيا أو وجدانيا أو نفسيا حركيا، إنما يتحدد انطلاقا من صيغة إدراك الفرد للموقف و من تمثلاته ومرجعياته النفسية والاجتماعية والثقافية.

- هناك صعوبة في تحديد وصياغة وتقويم الأهداف ذات الطبيعة الوجدانية، على اعتبار أنّ مواقف الفرد واتجاهاته وعواطفه وميوله، غالبا ما تكون مقيّدة بالظروف المحيطة به و بمكتسباته القبلية وأيضا بمشاريعه الشخصية وأهدافه وطموحاته.

- إنّ المتعلمين الصغار لا يدركون بما فيه الكفاية، مدى قدرتهم على بلوغ الأهداف التعليمية المسطرة، مما لا يساعدهم على التعرف على الوسائل التي تمكّنهم من استعادة التوازن المفقود بسبب جهلهم للقدرة التي يسعى المدرس إلى تحقيقها لديهم.

- عامل التطور الذي عرفته العلوم والتكنولوجيا في النصف الثاني من القرن 20، وما ارتبط بهذا التطور من أوجه الاستثمار، ومنه استثمار الموارد البشرية، بغية الرفع من مردوديتها، وهو ما لا يمكن تحقيقه دون تبني مقاربة أكثر فعالية، تستهدف تكوين أفراد يمتلكون كفايات تساعدهم على الإبداع المثمر وعلى حل المشكلات بمنهجيات أكثر عقلانية، وعلى أداء مهام ووظائف لا تعاش في المدرسة فحسب، بل تواجه الأفراد خارج جدرانها.

- عامل التنافس وهاجس الجودة في الإنتاج، بالفعل، لقد كان هذا العامل وراء ظهور مفهوم الكفاية في ميدان العمل. وهو ما يؤكده "جيرار فيرنيو" حين يقول "إن الفرد ليس بحاجة إلى عناء كبير لفهم خطورة المنافسة والتطور السريع لأشكال العمل الذي يتطلب المزيد من المعرفة والذكاء، هي التي ولدت الشروط المحددة لهذا الاهتمام المفاجئ بالكفاية، مما يدل بشكل صريح على أن فكرة الكفاية في ميدان التربية لم تكن وليدة الصدفة بل أقرت واعتمد عليها نتيجة للنقائص تميزت بها المقاربة التي سبقتها ألا وهي مقاربة الجيل الأول " الأهداف". (العربي اكنينج: 2001م)

ما يمكن استنتاجه أن الهدف الممكن تحقيقه من مقاربة الأهداف ممكن أن يكون هدف مركب ويتحقق كله أو جزء منه بشكل سلوك من قبل المتعلم قابل للملاحظة والقياس وحينها يسمى هدف إجرائي جزئي ويتحقق في الحين ناهيك إذا تحقق بعد مرور من الزمن ويصبح هدف تعليمي (تربوي) ويصنف حينها على شكل هدف أوسط أو هدف عام إذا استغرق تحققه مدة طويلة مثلا .

– أما الهدف المرجو تحققه من بيداغوجيا الكفايات هو هدف مدمج بوضعية معينة وهو بمثابة حل لمشكل مطروح، وهذا الهدف المدمج ما هو إلا مجموعة أهداف ناتج من عدة مواد دراسية وعند جمع هذه الأهداف نحصل على الهدف المدمج (الهدف النهائي أو الختامي) للمقرر الدراسي في وضعية مدمجة ، وإذا أصبح هذا الهدف ملازم للمتعلم في كل أوقاته يتحول إلى كفاية يكتسبها المتعلم تظهر على شكل قدرة أو مهارة دائمة وتتعرض هذه المهارة إلى إجرآة بواسطة الإنجاز من قبل المتعلم وبذلك يكون (الإنجاز هو أجرأة الكفاية).

الفصــل الـخـامس

المقاربة بالكفايات (الجيل الثاني)

المحتـــــــــويـــــات

✓ تمهيد
✓ المقاربة بالكفايات (تعاريف وتصورات)
✓ كيف ظهرت الحاجة إلى الكفايات
✓ الخصائص البيداغوجية التي تميز الكفايات في التربية
✓ صيـاغـة الكفـاية
✓ مراحل تكوين الكفايات
✓ عوامل ومبررات الظهور لبيداغوجيا الكفايات
✓ مصادر اشتقاق الكفايات
✓ أهم مصادر إشتقاق الكفايات
✓ إستراتيجية المقاربة بالكفايات
✓ مساهمة الكفايات
✓ أسس المقاربة بالكفايات
✓ أسس تشكيل الكفاية وحصول إدماج التعلم
✓ الخصائص التربوية للكفاية
✓ الخلفية العلمية لبيداغوجيا الكفايات والمقاربات البيداغوجيةَ Approches pédagogiques
✓ مفهوم منهجية المقاربة بالكفايات
✓ مميزات المقاربة الجديدة وتأثيرها على العلاقة التربوية
✓ التقويم في ظل المقاربة بالكفايات
✓ الكفاية والقيم الأيديولوجية
✓ التصورات الجديدة المتعلقة بالمقاربة بالكفايات
✓ الكفايات المنتظرة من نمط الامتحانات
✓ الكفايات التعليمية
✓ الكفايات والقدرات
✓ المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج
✓ الأصول والوضع الإبستيمولوجي للكفاية
✓ التدريس بالكفايات والمدرسة الجديثة
✓ مفهوم الكفاية في الأدب التربوي
✓ التيارات السيكولوجية لبيداغوجية الكفايات
✓ الأبعاد الأساسية للكفاية
✓ المنظور الفرنكوفوني للكفاية
✓ الكفايات والعمل الديداكتيكي
✓ الكفاية من المنظور الإنجلوسكسوني
✓ الكفاية والسياق التربوي
✓ أوجه الاختلاف بالنسبة للكفاية في المنظور التربوي واللساني

5-1- تمهيـــد:

تشهد المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة تحولات في مجال مقاربات التدريس ويمثل الانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفايات هذه التحولات.

والسؤال المطروح ما المقصود بمقاربة الجيل الثاني (بيداغوجيا الكفايات) ما هي ظروف نشأتها؟ وماذا يعني التدريس الكفائي.

إذا كانت التدريس بالكفايات تعتبر نموذجا متطورا من نماذج التدريس الهادف فإن عملية تحديد الأهداف التربوية سواء فيما يخص بناء البرامج أو التخطيط للدروس يشكل مدخلا للكفايات حيث أن المقاربة الأولى انغلقت في النزعة الإجرائية السلوكية وانحرافها بالعملية التعليمية إلى فعل آلي يستبعد الجوانب الإبداعية والابتكارية في شخصية المتعلم وفي سياق هذا الطرح يقول (العربي اكنينح، 97) الواقع أن تحديد الأهداف وإجراءاتها لهي حقا ترمي إلى تحقيق كفاية لدى المتعلم ولا ننسى أن الانتقادات الموجهة لبيداغوجيا الأهداف كانت وراء تبلور بيداغوجيا الكفايات حيث ركزت تلك الانتقادات على كون بيداغوجيا الأهداف تجزئ العملية التعليمية وتقطيعها إلى أهداف جزئية.

لقد جاءت بيداغوجيا الكفايات لتصحيح المسار ولتلافي أخطاء بيداغوجيا الأهداف ولترسيخ مكونات العملية التعليمية عند المتعلم (برامج، مناهج، مدرسون، متعلمون) حيث أصبحت البرامج والمناهج تأخذ معطيات المحيط ووضعيات التعليم وخصوصيات المتعلم الذي يعتبر من منظور التدريس الكفائي عنصر فعال يشارك في بناء تعلمه عن طريق تفاعله مع موضوع المعرفة.

5-2- المقـاربـة بـالكفـايـات (تعـاريـف وتصـورات):

* **تعريف :** " إن بيداغوجيا الكفايات هي عبارة عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية / تعلمية لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث إستراتيجية التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وأساليب التقويم وأدواته".

***الكفايات حسب مومن (2003):**

الكفايات كما عرفت من قبل مومن تتسم بمايلي:

- كونها تغطي المتعلم/المتكون من جوانبه العقلية والمهارية والسوسيولوجية
- تصاغ في شكل أهداف اجرائية واضحة ودقيقة.
- ترتبط ارتباطا وثيقا بفعالية كل من المعلم والمتعلم في الأوضاع التعليمية.

***الكفايات حسب عمر بيشو (2003):**

تمكن من ربط الكفاية بالمعرفة والقدرة مقتديا بالباحثين أمثال (Bloom, 71) وجانيه (Gagné) وكارديني (Cardinet) مركزا على القدرات الأساسية capacités cognitives de base.

التي تتصف بمايلي:

- قابلية القدرة للملاحظة والقياس
- قابلية القدرة للاكتساب والتطوير عن طريق التعلم والتمرن مع خضوعها للتحليل والتدقيق
- قابلية القدرة للتحويل من مجال إلى آخر

***الكفايات والتمثلات عند هموني (2003):**

حاول الباحث أن يربط بين الكفايات والتمثلات من أجل تحقيق أعلى درجة من التكيف أو الإدماج للفرد المتعلم داخل وسطه المحلي والعالمي مع اكتشاف مؤهلاته التي تجعله يكتسب آليات الفهم والتغيير والقدرة على التحليل والتركيب حول الكفايات في مجال التربية والتكوين.

(محمد فاتحي: 2004، 73)

شكل رقم (25): يمثل التصورات المختلفة لمفهوم الكفاية

تصورات الكفاية

الكفاية كقدرة كامنة تدمج قدرة الإنسان على تكييف أفعاله و عياراته مع عدد من المواقف وتحدد كقدرة الإحداث والتكييف.

قطب باطني غير قابل للملاحظة

الكفاية- وظيفة تعطي الوظيفة معنى لسلوك الإنسان وترجع الكفاءة إلى الغاية التقنية الاجتماعية مما يحدد بوظيفتها.

قطب قابل للملاحظة

الكفاية – سلوك مستوحى من الحاجةإلىالأهداف البيداغوجية ويحدد هذا بالسلوك الناتج.

قطب قابل للملاحظة و القياس

شكل رقم (26): يمثل قطبي الكفاية الباطني و الظاهري

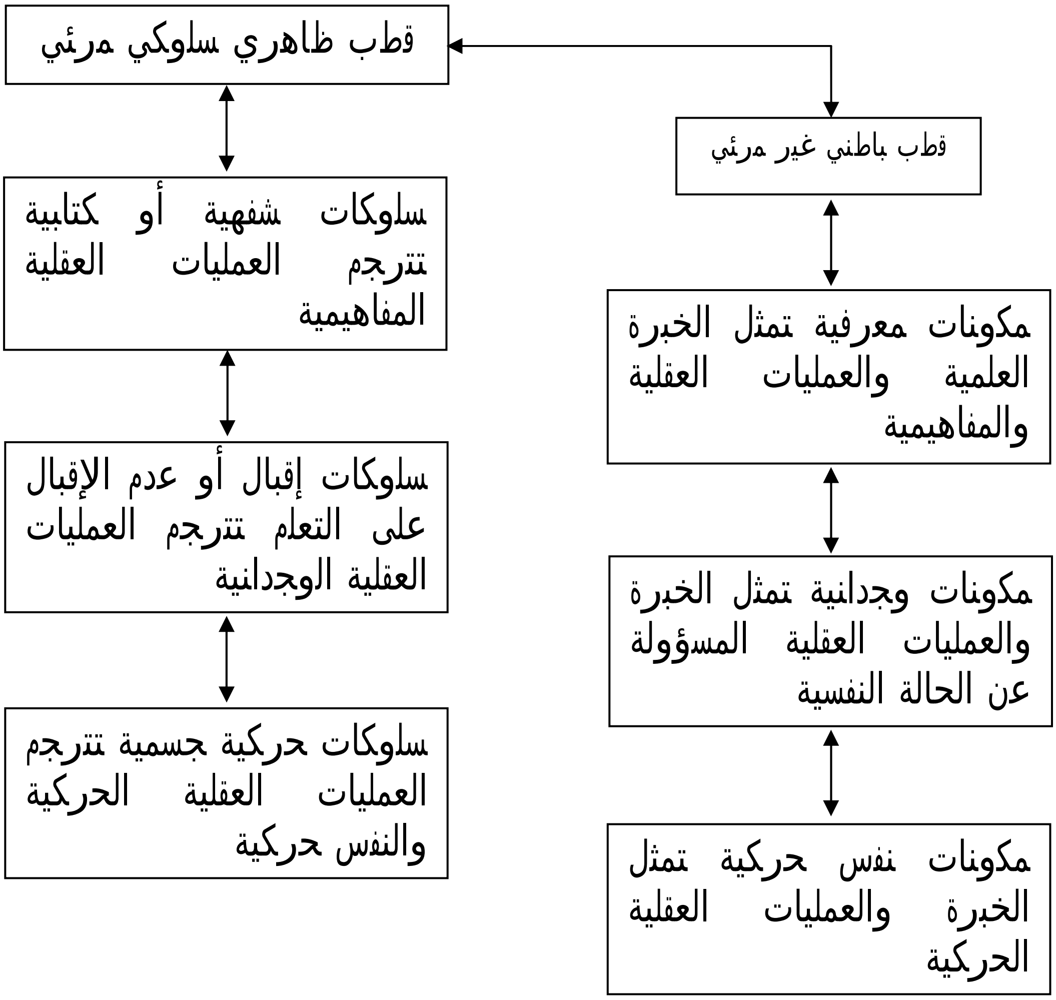
القطب الباطني
يشتمل هذا القطب على القدرات العقلية والمعرفية كالتحليل والتصور... والقدرات الوجدانية والقدرات النفس حركية.

القطب الظاهري
يتضمن الكفايات المطبقة في الحياة اليومية ويعبر عنها بالنشاطات المختلفة والسلوك الملاحظ

(بوكرمة:2009،156)

يتكون كل قطب من عدة مكونات كما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (27): يمثل مكونات قطبي الكفاية



(بوكرمة: 2009،200)

* **الكفاية من منظور تربوي:** هي قدرة الفرد على توظيف مجموعة من المعارف المنظمة وعلى مواجهة بعض الوضعيات وانجاز عمل محدد أو هي مجموعة الاستعدادات و التي تجعل المتعلم مؤهلا للقيام بعمل معين والقدرة على حسن الفعل.
* **كفاية أدائية:** قدرة المعلم على استخدام الأساليب والطرق المناسبة التي تساعده على توصيل المحتوى التعليمي إلى المتعلم،و هو نوع من أنواع الكفايات التعليمية تمثل الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم نتيجة مروره ببرنامج دراسي معين والتي تنعكس على أدائه داخل الفصل الدراسي ولا يمكن قياسها إلا بملاحظة أدائه داخل الفصل.
* **كفاية تعليمية:** مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات يكتسبها المتعلم توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى التمكن لتسمح له بممارسة مهنته بسهولة من دون عناء،و قد عرفها بعض العلماء التربويون بأنها:

- مجموعة القدرات التي تتجلى في الأداء المحكم (برونر، 1993).
- و حسب تصور "فيليب ميريو"(Philippe Merieu،1994) هي مجموعة المميزات الايجابية التي تظهر كفاية شخص ما في انجاز عمل معين، وحسب نفس التصور

فهي المعارف المحالة على الوضعيات المعقدة والتي تؤدي إلى إدارة المتغيرات المتباينة وتسمح بحل مشاكل مستندة إلى مراجع تتعلق بابستيمولوجيا لمادة معينة.

والمقاربة بالكفايات تحدد مكانة المعارف في الفعل وهذه المعارف تشكل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشكل من اجل حلها واتخاذ القرارات، حيث يقتضي تكوين الكفايات هو الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التدريب أي أن الكفاية تتكون أساسا بالتدريب على المواقف

وكذلك عرفت الكفاية من قبل مختصين بعلم النفس المرتبط بالشغل بأنها:

- تركيب إجرائي من الاستعدادات والمعارف والمهارات تتكيف مع متطلبات الوضعيات.

أي هي طريقة يتوصل بها الأفراد إلى إدارة مواردهم المعرفية والاجتماعية للقيام بفعل داخل وضعية معينة (1996، دي تيرساك).

- ثم إنها تخول القيام بفعل أو حل مشاكل مهنية بطريقة ملائمة وداخل سياق خاص وذلك بتشغيل مختلف القدرات على نحو مدمج (كاري و كاسبار، 1999).
- كذلك هي تعالق قوي بين "المعارف" و"الأفعال" مع مراعاة الخصوصية السياقية للفعل المنجز من قبل الفرد الذي يكون مطالبا بتأويل الفعل والاستعداد له ومراقبته داخل سياق محدد. "Deterssac ،1995".
- وأما "Zarifian et Frieldberg ،1993" نظرا إلى الكفاية بأنها ما يقترن ببنية الفعل وأكدا على أهمية تحديد هدف الفعل وفضائه.

*** الكفاية من و جهة النظر الاقتصادية:**

هي الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكنين أما في مجال التعليمي فتعني مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه أي أن الكفاية = $\frac{\text{المخرجات}}{\text{المدخلات}}$

أي أن مفهوم الكفاية معناه مستوى من الفاعلية يظهر في سلوك المعلم و يحققه في مجال التدريس لقياس الأداء الفعلي والحصول على أكبر عائد ممكن بأقل وقت وجهد ممكنين، والكفاية في التدريس تعني معرفة المتعلم بكل عبارة ومفردة يقولها وما لها من أهمية ويتضمن مصطلح الكفاية مايلي:

- الأدوار المستهدفة للمتعلم.
- قدرة المتعلم على أداء هذه المهام.
- الأداء الذي ينبغي أن يقوم به المتعلم وما يرتبط بهذا الأداء من معارف ومفاهيم ومهارات واتجاهات.
- المعايير التي يقاس بها الأداء الفعلي.

فإذن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف من وقت وجهد و مال.

(كمال عبد الحميد زيتون: 2003، 50)

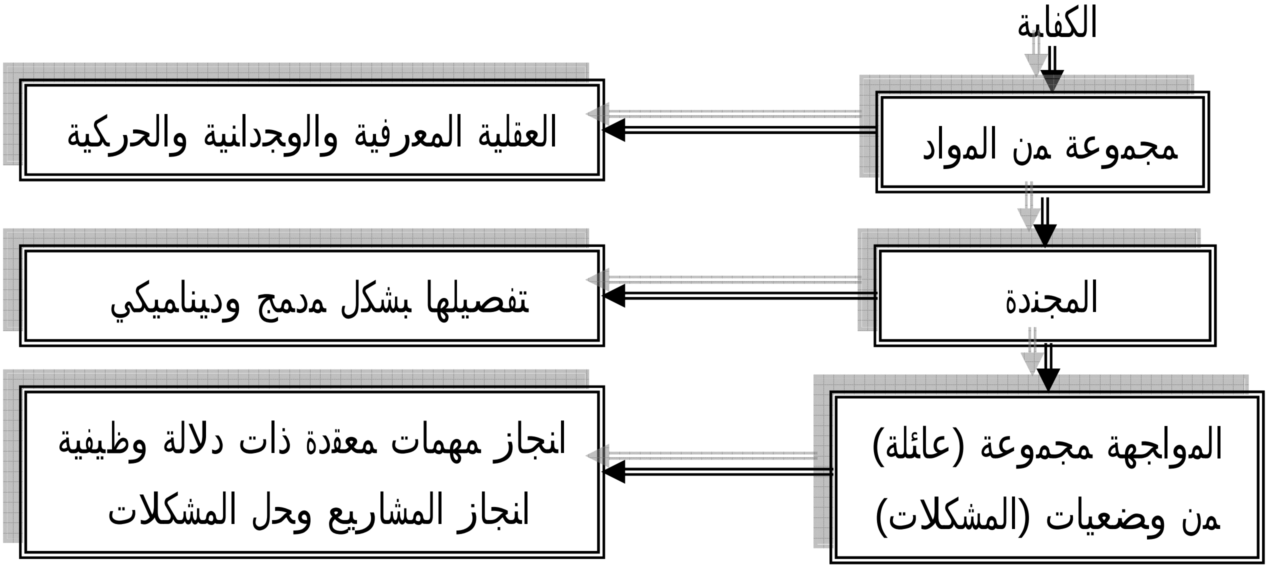
*** معنى المقاربة بالكفايات:**

عمت فكرة بيداغوجيا الكفايات بين القائمين على شؤون التربية والتعليم من اجل وضع المتعلم في إطار قابل لكسب المعارف والمهارات وتنميتها وعليه فالمقاربة بالكفايات هي طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على:

- التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتعلمون.
- تحديد الكفايات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتج عنها.
- ترجمة هذه الكفايات إلى أهداف وأنشطة تعليمية.

وبتالي فإن مصطلح الكفاية يعني قدرة المتعلم على تجنيد موارده لحل وضعية معقدة وهو إذن يشمل:

- **القدرة:** أي المتعلم قادر على انه يتصرف فيما يعترضه من مواقف جديدة بفعالية ودافعية.
- **التجنيد:** أي تسخير للمكتسبات المعرفية والمعرفية الفعلية والمعرفية السلوكية بشكل مدمج لمواجهة المواقف والتصرف حيالها بعقلانية.
- **الوضعية المعقدة:** تمثل المشكل أو العائق الذي يعترض الفرد والذي يتطلب منه استخدام كل معارفه من اجل الوصول إلى الحل كما هو موضح في الشكل التالي.



الشكل رقم (28): يمثل معنى الكفاية

(محمد الطاهر وعلي: 2006، 24)

5-3- كيـف ظهـرت الحـاجـة إلـى الكفـايـات:

انتشر مفهوم الكفايات قبل كل شيء في عالم الشغل والتكوين المهني ثم تحول إلى مجال التعليم و سبب هذا الانتشار يعود إلى:

النتائج المدرسية بالنسبة للمتعلمين غير كافية حيث يعاني المتعلمون صعوبات في اكتساب المعرفة التي تمكنهم وتجعلهم قادرين على توظيفها في حياتهم اليومية أو في تنمية المهارات العقلية انسجاما مع التطور المتسارع للمعارف ومع التحول الحاصل في عالم الشغل.

من هذا ظهرت الحاجة إلى إعادة النظر في التكييف والتعليم استنادا إلى مفهوم الكفاية الذي يستند إلى تدريب المتعلمين و جعلهم متكيفين مع المحيط.

هذا إضافة إلى النقائص التي اعترت بيداغوجيا الأهداف ومن هذه النقائص:

1- تجزئة الأهداف والتأكيد على تلك التي تتحقق على مدى قريب.

2- تفكك المعارف وانقسامها إلى أجزاء، ثم إن الاهتمام بالكفايات كان ضعيف.

3- من المعروف جدا أن بيداغوجيا الأهداف ترتكز على المدرسة السلوكية في علم النفس والتي تنظر على أنه تعديل للسلوك، و يتحقق نتيجة للاستجابة لمثيرات خارجية.

من هذا المنطلق أصبح ضروري تجاوز هذه المدرسة السلوكية علما أن المقاربة بالكفايات بدأت أولا في التكوين المهني الذي ينظر إلى المعرفة من جانبها النفعي أي بمعنى ما يكتسبه المتعلم من معارف وقدرات ومهارات (كفايات) في المدرسة ينبغي أن يكون هذا الاكتساب قابلا للتحويل والتوظيف من طرف المتعلم من أجل حل المشكلات التي تعترض حياته اليومية ومساعدته على الإندماج مهنيا واجتماعيا.

لذا جائت بيداغوجيا الكفايات كنتيجة حتمية لتطور طبيعي لبيداغوجيا الأهداف حيث كان الصراع بين المدرسة السلوكية التي تأسس على مبادئها التعليم بالأهداف وبين أنصار البنائية ذات النزعة العقلانية والتي وضع جذورها الأولى ديكارت في القرن السابع عشر.

والفرق بين النظريتين يقوم على أساس أن المدرسة السلوكية تنظر إلى التعلم على أنه آلية يحكمها نظام المثير والاستجابة على حين تعتبر البنائية التعلم نشاطا عقليا بحتا يحدث عن طريق السيرورة العقلية وليس نتيجة المثير والاستجابة.

فالتعلم في إطار هذه المدرسة يحدث نتيجة تفاعلات تقع بين الإشكالية والذات الإنسانية.

لذا فإن هذه المدرسة ترفض تزويد الطفل بمجموعة من المعارف الجاهزة التي يكيفها مبدأ المثير والاستجابة، إن التعلم وفق النظرية البنائية هو الذي يحدث نتيجة وضع المتعلمين أمام مشكلات حقيقية متدرجة في الصعوبات تنمي قدراتهم العقلية ضمن أنشطة تعالج أهدافا عقلية، وجدانية ومهارية تجعلهم في النهاية قادرين على توظيف تلك القدرات والطاقات بشكل فعال.

(خير الدين هني: 47,2005)

5-4- الخصـائـص البيـداغـوجيـة التي تميـز الكفـايات فـي التربيـة:

تتميز الكفايات بالخصائص البيداغوجية التالية:

1- الكفايات محطات نهائية لسلك دراسي أو لمرحلة تكوينية معينة في إطار منهاج مبني على الكفايات.

2- الكفايات شاملة "Globales" ومدمجة "Intégratriees" للمعارف ولمختلف مجالات الشخصية.

3- الكفايات ليست استاتيكية (جامدة) ولا متخشبة ولا مطلقة وتستمد ديناميكيتها من مستوى تطور المحيط الاجتماعي والبيداغوجي.

4- الكفايات تحتل مكانة الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها من خلال المناهج وتطبيقاتها.

5- الكفايات مرتبطة بالسلوكات والانجازات التي تعد مؤشرات ملموسة قابلة للتقييم والملاحظة والقياس.

بالاستناد إلى مقاربة أيزنر "Eizner" ومقاربة بوفام "Popham,90" يمكن التميز بين أهداف التعليم وأهداف الوضعيات أي أن تحقيق الهدف الإجرائي يتم من خلال حصة تعليمية محددة أومن خلال انجاز وحدة ديداكتيكية قصيرة، في حين اكتساب مهارة أوقدرة أو كفاية يتطلب مسارا دراسيا أطول كأن تكون دوره تعليمية أو سنة دراسية كما هو موضح في التمثيل التالي:

إجـراءات ← قـدرات ← كفـايـة

(لحسن نوبي: 2005 ، 136)

***الكفاية والمفاهيم المرتبطة بها:** توجد عدة مفاهيم لها إرتباط وثيق مع الكفاية منها:

1- المهارة Habilité: عادة ما يرتبط هذا المفهوم مع الإتقان Savoir faire والانجاز Performance وأيضا مع الكفايات المعرفية، وتكون المهارة هدفا من أهداف التعليم وتتطلب المهارات مجموعة من الأنشطة تتحدد في ثلاثة مستويات:

- مهارات التقليد والمحاكاة
- مهارات الإتقان والدقة
- مهارات الابتكار والتكيف والإبداع

2- القدرة Capacité: القدرة حسب جانيه "Gagné" تتمثل في بعض الانجازات وحسب(فرانسواز رينال) و(آلان ريونر) "A. Rieunier"و " F. Ragnal" تعد بصفة عامة تشكيلا للكفاية. وبالنسبة إلى(كارديني) "Cardinet" تعتبر القدرة هدفا تربويا وبالنسبة(لميريو) "Merieu" تعد نشاطا ذهنيا ثابتا قابلا للإعادة داخل مختلف مجالات المعرفة. وبالنسبة لـ (جيلي) "Gillet" وعلى المستوى البراكماتي تعتبر القدرة أداة تسمح بالتواصل بين المكِونين والمكوَنين.

3- **الاستعداد Aptitude**: يمكن من خلاله تصنيف الأفراد وفق فعاليتهم المعرفية العامة.

4- **الانجاز Performance** يعرف بالجوهر Substrat المكون للقدرة على اعتبار إنه إمكانات تكون داخل الكفايات تظهر كحقائق قابلة للملاحظة.

5- **السلوك Comportement** السلوك أو التصرف (Conduite) هو موضوع علم النفس أساسا ومختلف العلوم الإنسانية وهو يشمل نشاط الإنسان وحتى الكائن الحي في تفاعله مع البيئة من أجل تحقيق أكبر قدر من التكيف.

(محمد فاتحي: 2004، 121)

* **العناصر المؤدية إلى الكفاية:**

هنالك ثلاثة عناصر تساهم في تحقيق الكفاية يمكن إجمالها في النقاط التالية :

أ- الاستعدادات: هي الطاقة الكامنة للفرد في مجال معين و تنقسم إلى.

- **الاستعدادات الفطرية**
  - الاستعداد العقلي
  - الاستعداد القيمي
  - الاستعداد الاجتماعي
- **الاستعدادات المكتسبة**

ب- القدرات: كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة من أعمال عقلية أو جسمية، حسية، أو اجتماعية وتنقسم القدرات إلى :

- القدرات الفطرية
- القدرات المكتسبة

ج- المهارات: هدف من أهداف التعليم يشمل كفايات المتعلمين وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة ومتناسقة وناجعة.

5-5- صيـاغـة الكفـايـة:

تعني صياغة الكفاية تحديد ما ينتظر من المتعلم وصياغتها بشكل غير قابل للتأويل بعيدا عن كونها قدره أو هو هدف عام، أي تحديد نوع الإنتاج المنتظر من المتعلم أو المهمة المنتظر تأديتها وكذلك نوع الموارد وشروط تنفيذ المهمة والشروط بتعلق الصعوبات والعوائق التي تعترض المتعلم و يجب تذليلها مما يدل على تمكنه من الكفاية المراد تنميتها.

ولصياغة الكفاية يجب تميزها عن القدرة والهدف العام والخاص ويجب مراعاة حالتين مهمتين:

- **الحالة الأولى:** تحديد ما هو منتظر من المتعلم و يرتبط الأمر.

أ- نوع المهمة المنتظر تأديتها: أي نوع الإنتاج للمتعلم مثل حل مشكلة، ابتكار، الشروع في حملة توعية، التأثير على المحيط.

ب- نوع الموارد وشروط تنفيذ المهمة: مثال على الموارد (سندات...) يستخدمها المتعلم وكذلك الشروط من أجل تنفيذ المهمة وتعلق الشروط بالصعوبات والعوائق التي تواجه المتعلم إذا تغلب عليها تمكن من اكتساب الكفاية المستهدفة مثال:

- تحرير نص من 15 سطر في زمن ماضي وفي إطار وضعية اتصالية.
- أدوات يستعين بها المتعلم وتمنع عنه (القاموس، استخدامه أو عدم استخدامه، الرجوع إلى وثيقة معينة،....).

- **الحالة الثانية:** صياغة الكفاية بشكل غير قابل للتأويل، أي الصياغة الإجرائية للكفاية الذي يتطلب الإحاطة بكل مكونات الكفاية ولبلوغ ذلك يتعين ضبط ما يلي:
  - **السياق:** أي مجال الحياة الذي تصاغ الكفاية في إطاره.
  - **المعرفة:** عناصر المادة المستهدفة في الكفاية.
  - **المعرفة السلوكية:** الجوانب العاطفية والانفعالية والمراد تنميتها لدى المتعلم.
  - **المعرفة الفعلية:** ترتبط بالجوانب التنظيمية للإنتاج المنتظر من قبل المتعلم.
  - **الدلالة:** ترتبط بالمعنى الذي يعطى للكفاية وهي مؤشر دال على دافعية المتعلم

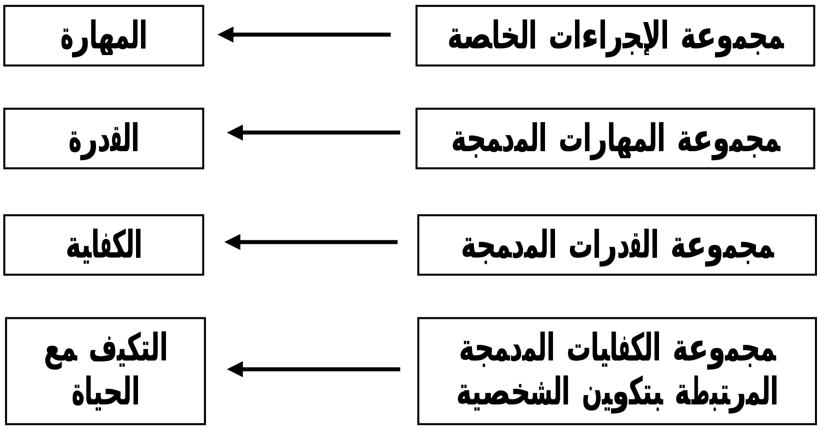
5-6- مـراحـل تكـويـن الكفـايـات:

تمر الممارسات البيداغوجية الديداكتيكية لمسألة تكوين الكفايات بالمراحل التالية:

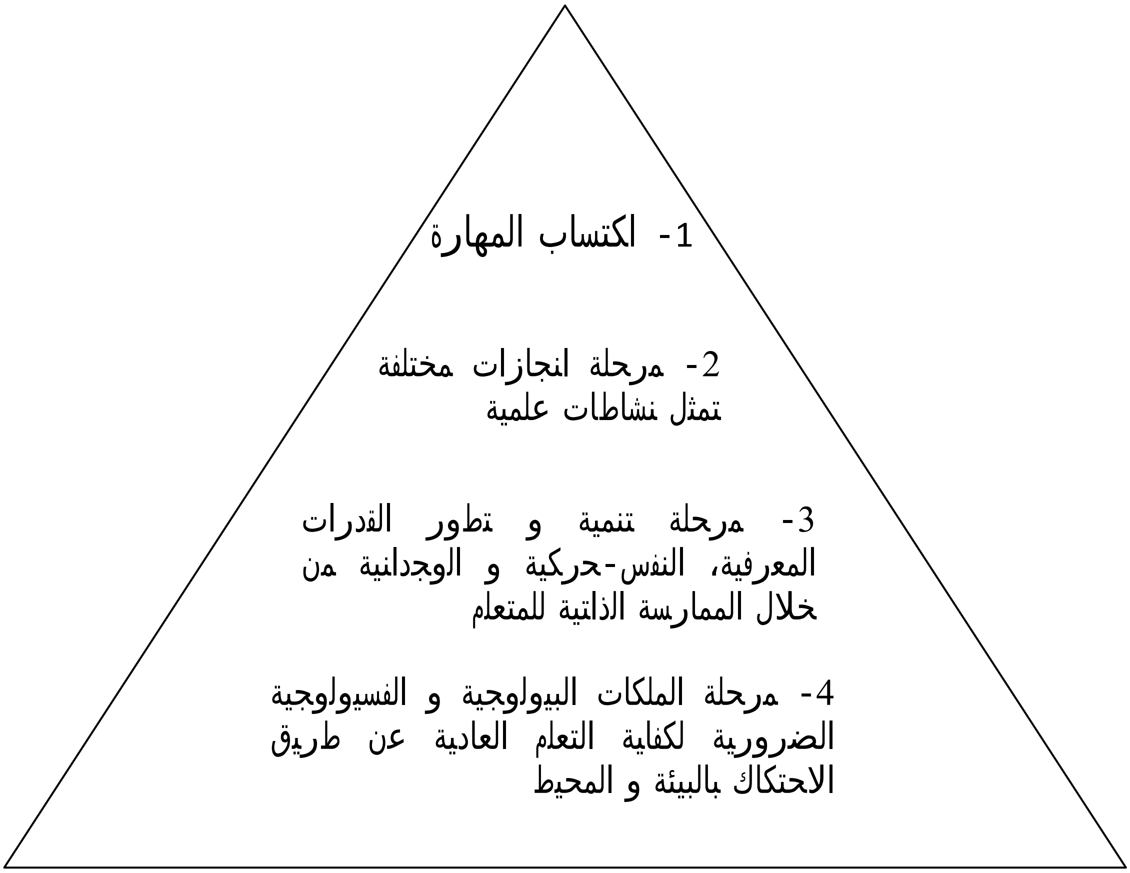
- ❖ تكوين مهارة من المهارات التي هي جزءا من القدرة "Habilité" و تعد أحد مكونات القدرة و لتكوين مهارة يمكن الجوء إلى إجراءات خاصة " Spécification" تصاغ على شكل أهداف خاصة أو إجرائية.
- ❖ تكوين القدرة: تفيد في عملية الدمج بين مجموعة من المهارات التي تمّ تكوينها عند المتعلم.
- ❖ تكوين الكفاية: عملية دمج بين تلك القدرات يؤدي إلى تكوين الكفاية المنشودة.

ويوضح "عربي سليمان 2005" ذلك في المخطط التالي:

مخطط رقم (29): يمثل السيرورة والصياغة الإجرائية لمراحل تكوين الكفاية



ويمر اكتساب الكفاية بمراحل متعددة حسب (بوكرمة: 2009) كما هو مبين في الشكل التالي:



شكل رقم (30): يمثل مراحل اكتساب الكفاية

*** بناء الكفايات الختامية:**

ولبناء كفاية ختامية مدمجة يجب السير وفق التسلسل التالي من الأصغر إلى الأكبر وحسب المخطط التالي:

مخطط رقم (31): يمثل كيفية بناء الكفاية الختامية

<table>
<tr><td rowspan="3">مراحل مستويات الكفاية تظهر في كل نشاط</td><td colspan="8">كفاية ختامية مدمجة للمنهاج المقرر</td></tr>
<tr><td>كفاية ختامية
كفاية مرحلية
كفاية قاعدية
كفاية حصة
مؤشرات كفاية</td><td>رياضيات</td><td>قراءة</td><td>تعبير</td><td>ت إسلامية</td><td>ت مدنية</td><td>ت بدنية</td><td>أنشطة الإيقاظ</td></tr>
<tr><td colspan="8">مكتسبـة</td></tr>
</table>

* **مستويات الكفاية:** تمر الكفاية بعدة مستويات مقارنة بزمن ظهورها وحسب المخطط التالي:

مخطط رقم (32): يمثل مستويات الكفاية و زمن ظهورها

مستويات الكفاية	**مراحل ظهور مستويات الكفاية**
- مؤشر كفاية	هدف إجرائي يحدث داخل حصة
- كفاية حصة	هدف خاص من كل درس أو حصة
- كفاية قاعدية	ترتبط بعدد من الحصص أو وحدة تعليمية أو ملف أو مجال
- كفاية مرحلية	تظم مجموعة من الكفايات القاعدية وتظهر في الشهر أو في آخر الفصل
- كفاية ختامية	تظم مجموعة من الكفيات المرحلية وتظهر في آخر السنة أو نهاية الطور أو المرحلة
- كفاية ختامية مدمجة - أو كفاية استعراضية - أو كفايات عرضية	ترتبط بالمنهاج المقرر تظم مجموعة من الكفايات الختامية النهائية لجميع الأنشطة المقررة لمستوى من المستويات

(العربي سليمان: 2005)

وحسب (بوكرمة : 2009) فإن الكفايات لها عدة سلالم من المستويات كما هو مبين في الشكل التالي:

شكل رقم (33):يمثل سلم مستويات الكفاية

الكفاية: السلم و المستويات

المستوى الأعلى للكفاية
مهارات معرفية ووجدانية ونفس حركية، تنجز في أسرع وقت وبدقة، يمثل نتاج التعلم الصحيح

المستوى الأوسط للكفاية
أداءات ونشاطات معرفية ونشاطات وجدانية ونشاطات نفس حركية مترجمة إلى أداءات ملاحظة تعبر عن قدرات التعلم

المستوى ما قبل المتوسط للكفاية
قدرات معرفية، وجدانية ونفس – حركية، قابلة للنمو والتطور عن طريق التعلم

المستوى الأدنى للكفاية
ملكات معرفية ووجدانية ونفس حركية كامنة تمثل استعدادات وراثية للتعلم

* **مكونات المقاربة بالكفايات:**

إن التعليم المطبق في المدرسة الجزائرية هو التعليم الكلاسيكي الأكاديمي، الذي يركز على اكتساب المعارف النظرية الهادفة إلى تحقيق القدرة المعرفية الكمية بعيدا عن تحقيق الأهداف أو اكتساب مهارات معتبرة.

فمن المكونات الأساسية للكفايات نجد:

1) **الاستعدادات:** نشاط حيوي فطري يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته جهة ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة ثانية وله صلة بالمهارة والقدرة.

2) **القدرات:** مجموعة من الطاقات والقوى النظرية المكتسبة تساعد الفرد على أداء نشاط بدني أو فكري أو مهني وهي قابلة للنمو والتطور أي كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما.

3) **المهارة:** المراد بها البراعة و درجة إتقان العمل أو المهمة وهي ليست غاية بل وسيلة ترتبط بالاستعمال الفعال للمجال المعرفي والحركي والوجداني، والمهارة مرتبطة بالتدريب والتطبيق والإجراءات العملية.

4) **الموقف:** هو الاتجاه الذي يتخذه الفرد تجاه شيء أما بالقبول أو الرفض.

5) **القيمة:** هي أحكام تصدر من قبل الفرد على العالم المحيط به وهي تنظيم معقد لأحكام عقلية ووجدانية ومنها القيم الدينية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية لذا يمكن أن نقول أن السلوك مجموعة من القيم تكونت في صيغ اتجاهات ومواقف.

(بوكرمة : 2009)

5-7 عـوامـل و مبـررات الظهـور لبيداغـوجيـا الكفـايـات:

على أنقاض المدرسة التقليدية التي اتسمت بنقل التراث من الماضي السحيق إلى الجيل الجديد على يد أمينة وهو المعلم، يستقبل التلاميذ المعارف كما لو كانت معارف ثابتة تجعل الهوة واسعة بين هذه المعارف و قواعد السلوك، وبين قدرات التلميذ و رغباته، على أنقاض هذه المدرسة قامت المدرسة التقدمية التي تهتم بالتعبير عن الذات الفردية، و بالنشاط الحر بدلا من قواعد النظام الخارجي و التعلم عن طريق الخبرة.

فتجد هذه المدرسة جذورها في الفكر "الأنجلوسكسوني البرغماتي" بقيادة "جون ديوي" الذي أسس عدة مدارس "بشيكاغوا"، ووفقا لتوصيات "الجمعية الأمريكية "للسيكولوجيا" المنعقدة سنة 1948 والتي نادت باعتماد التقويم التربوي وبتحليل الأهداف وإخضاعها للملاحظة والقياس وكانت هذه الأفكار ثورة على أسلوب الإلقاء أو المضامين التي ينظر إليها على أنها حقائق ثابتة لا تتغير وهذا هو جوهر التناقض الذي يضع المدرسة في تعارض تام مع حياة المتعلم في حاضره ومستقبله فكان الإهتمام بنواتج التعلم كسلوكات قابلة للملاحظة والقياس عبر تحليل الأهداف التربوية وربطها بشروط ومعايير معينة وذلك للتحقق من صحة التعليم وأساليب التقويم، فوجدت هذه الطريقة صدى واسعا في الأوساط التربوية حيث ظهرت الصنافات على يد "بلوم" سنة "1956" وعلى يد "كراثول" سنة "1964" وغيرهم.

وقد راج التدريس بالأهداف في أواخر الثمانينات وبداية التسعينات في الجزائر غير أن السعي الحثيث إلى تجاوز الطرح السلوكي وتطوير بيداغوجيا الأهداف أصبح أكثر إلحاحا وأدى إلى طرح بديل هو خلاصة التطور الذي شهدته المقاربة بالأهداف إلى مقاربة تربية فقط بنواتج التعلم و بسيرورة الفعل التربوي والعمليات الموافقة له في قالب يطمح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية وبمقاربة بنائية تدعى "المقاربة بالكفاءات" وقد تم تبني هذا النمط في المدرسة الجزائرية لما أظهرته الأبحاث والتجارب المتواصلة من فعالية في الأداء الميداني والمردود التربوي على مستوى المعلمين.

وما يزال هذا النموذج محل دراسات وأبحاث يقوم بها متخصصون أفرادا وجماعات للخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين واستظهار المعلومات واسترجاعها، إلى تعلم ناتج عن الاستكشاف والبحث والتعليل وصولا إلى حل المشكلات واكتساب المهارات اللازمة للحياة.

يستنتج من هذا أن المقاربة بالكفايات ظهرت لعدة مبررات منها:

- ظهرت المقاربة بالكفايات كرد فعل للمناهج التعليمية المنقطة بالمعارف غير الضرورية للحياة.
- تفعيل المحتويات والمواد التعليمية للمدرسة والنظر إليها من منظور علمي.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- جعل المتعلم محورا أساسيا لها والعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم على أحسن وجه لاكتشاف أحكام المادة التعليمية.
- الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.
- الاهتمام بسيرورة الفعل التعليمي والعمليات المرافقة للتعليم بدلا من الاعتناء بنواتج التعلم كسلوكيات قابلة للملاحظة والقياس.
- فسح المجال للمتعلم للتعبير عن ذاته في فضاء حر يخلو من ضغوط الراشدين.
- ظهور الاتجاه السلوكي والأخذ به حيث يؤكد على ضرورة تحديد أفعال السلوكات التي تساعد المتعلم على أداء مهامه وتحديد أكثر الأساليب والوسائل لاكتساب هذه السلوكات قبل التعزيز والتغذية الراجعة بالاعتماد على التدريس المكثف المتوالي وحيث يتم البدء بتحديد المهارات المطلوب تحقيقها واكتسابها ثم تحليلها بطريقة منظمة إلى مكوناتها السلوكية الأقل تعقيدا ثم بدأ التدريب اللفظي عن طريق المعارف والمعلومات الخاصة بمكونات السلوك ثم التقدم بعد ذالك عن طريق الممارسة والخبرة في أداء هذه المهارات ثم تتبع ذلك التغذية الراجعة حتى تتكامل مكونات السلوك شيئا فشيئا حتى تقترب من تحقيق اكتساب المهارات المطلوبة.

- ظهور التعليم المصغر كأسلوب فعال يقوم على مجرد المعرفة المحفوظة.
- ظهور فكرة التعلم بالأهداف كمقياس لتحقيق الأهداف من خلال أداء المتعلم أي أن كل متعلم قادر على الوصول إلى الأهداف المناسبة عندما يتوفر له التعليم المناسب الذي يشمل المعارف والمهارات والقيم ويكون التركيز في ذلك على اختيار الأهداف المناسبة وعلى تصميم مواقف للمتعلمين بمجرد إستخدامها يمكن إتقان هذه الكفايات.
- ظهور فكرة عدم وجود طريقة تدريسية بعينها وإنما تتعدى وسائل التدريس وأساليبه وهذا يتطلب من البرامج التعليمية خليطا من الطرق النظرية والتطبيقية مما تعتمد عليه برامج الكفاية.
- الأخذ بالتدريب والإعداد المستمر لرفع مستوى أداء الفرد وتزويده بما يحتاج من مهارات وكفايات في ضوء تطور دوره و مهامه مع الاتجاهات الحديثة في العالم.
- الاستناد إلى الحاجات المعينة للفرد المتعلم وإمكانية تحديد هذه الحاجات من خلال تحليل المهام والأساليب والأدوار المطلوب أداؤها بعد تخرجه.

(مرعي: 1983)

5-8- مصـادر إشتقـاق الكفـايـات:

تتضمن برامج التربية القائمة على الكفايات بما يلي:
- تحليل الأدوار.
- تحليل النموذج النظري بتغيير البرامج القائمة.
- تحديد الحاجات

وعلى هذا الأساس حدد "دودل، 1994 " أربع طرق لاشتقاق الكفايات هي:

- طريقة تخمين الكفايات اللازمة وهي أقل الطرق صدقا.
- طريقة ملاحظة المعلم في القسم وهي أفضل من الأولى حيث ترتبط كفايات المعلم بنتائج التعلم لدى المتعلم.
- الطريقة النظرية لإشتقاق الكفايات.
- الدراسة التحليلية.

وهناك بعض الأطر المرجعية لإشتقاق الكفايات التعليمية في برامج التربية منها:

* **منحى الإطـار المرجعـي النظـري:**

يرى أصحاب هذا المنحى ومنهم (Laurence kay Norman) أن اعتماد أساس نظري لاشتقاق الكفايات التعليمية يعني أن تكون الكفايات التعليمية التي يتم اعتمادها متفقة مع مرتكزات نظرية تربوية.

* **منحى الإطـار المرجعـي التحليلـي:** وينقسم هذا المنحى إلى إطارين تحليليين هما:

❖ **تحليل المهام التعليمية:** يقوم هذا الأسلوب على تحليل المهام التعليمية للمعلم وترجمة هذه المهام إلى أهداف تفصيلية ثم يتم اعتبار كل هدف من هذه الأهداف كفاية تعليمية.

❖ **تحليل مهارات التعليم:** ويقوم هذا الأسلوب على تحديد المهارات المختلفة من النشاطات مثل الشرح وإجراء التجارب واستخدام الوسائل التعليمية واعتبار كل المهارة تعليمية يقوم بها المعلم وتصنيفها إلى كفاية معينة.

* **منحـى الإجمـاع:** يقوم على تحديد مجموعة من الكفايات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم، يتم عرضها على مجموعة من المختصين والخبراء وبعد اتفاقهم عليها تعتبر أساسية للمعلم.

ترتكز حركة تربية المعلمين القائمة على نظرية تعليمية مشتقة من علم النفس السلوكي وكذا نظرية التعلم المستمدة من علم النفس السلوكي أيضا على استخدام نماذج أوعينات من الكفايات المطلوبة ليقوم المتدرب بتقليدها، والتي تستخدم الإشراط الإجرائي « operant coditionisie " " لسكينر "skinner" والمقترن بالتغذية الراجعة المتممة للسلوك أو الأداء الذي يؤديه المتعلم في الموقف الذي يواجهه. كما ترتكز أيضا على الإستراتيجيات المستخدمة في تحليل النظم "analysis systeme" لتطوير أنظمة فعالة للعلاقة بين الإنسان و الآلة.

ويشير أصحاب المدرسة السلوكية لهذا الدور الكبير في نشأة و تطور التربية القائمة على الكفايات التعليمية لأن عملية تشكيل السلوك التي نادى بها "سكنر" تعتمد على مفهوم التغذية الراجعة "feed back " وإلى عرض سلسلة من المثيرات المتتابعة التي أدت إلى استفادة هذه الحركة من المدرسة السلوكية.

(محمد صبيح الرشايدة: 2006، 41)

5-9- أهـم مصـادر إشتقـاق الكفـايـات:

يمكن ذكر بعض المصادر الأساسية لاشتقاق الكفايات والأكثر شهرة منها:

– **تحليل المقررات وترجمتها إلى كفايات**: هو من أكثر الأساليب إستخداما ويتم فيه إعادة تشكيل المقررات وتحويلها إلى عبارات تقوم على الكفاية، ويشير (هول جونز، 92) إلى أن ترجمة المحتوى تعني تحويل المقرر والتدرج من الأهداف الخاصة وصولا إلى الكفايات.

–**تحديد الإحتياجات:** ويتم ذلك في ضوء طبيعة الميدان وما يراه المختصون القائمون على التخطيط من متطلبات إعداد الفرد الذي سيعمل في الميدان وتحدد الكفايات حسب هذه الطبيعة.

–**قوائم تصنيف الكفايات:** يعتمد هدا المصدر على القوائم الجاهزة المتضمنة عددا كبيرا من الكفايات مما يفسح المجال أمام الاختيار بما يتفق واحتياجات المناهج بالاعتماد على إستراتيجية واضحة ومحددة يتم وفقها اختيار الكفايات التي تشتق من منطلقات المناهج وأهدافه.

–**المدخلات المهنية:** حيث يتم الاستعانة في المهنة في عملية اشتقاق الكفايات وتحديدها وتنميتها في البرامج التدريبة من خلال استطلاع آراء المنتفعين من برامج الإعداد بواسطة المقابلة والاستبيان والدراسات الاستطلاعية.

(عبد الرحمن جامل: 2000 ،27)

5-10- إستـراتيجيـة المقـاربـة بالكفـايـات:

انطلق إصلاح المنظومة التربوية بهدف تحديث غايات التعليم من اجل تلبية حاجات الفرد والمجتمع وإلى تحقيق أهداف التكوين واستخدام أحسن الوسائل وانجح الطرائق، لذا تكون مقاربة الكفايات إستراتيجية لتحقيق الهدف المنشود.

فالمقاربة بالكفايات تعنى بترقية التعليم وتفصيل التعليم وتحديثه عبر تحديث مناهجه وتعديل مسارات التكوين والجمع بين المعارف من جهة والقدرة على تحويلها وتجنيدها وإدماج التعليم كذلك الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين سعيا إلى تفعيل التعليم والتعلم وعملا على مد المجتمعات بنشء قادر على مواجهة المواقف وحل المشكلات التي تعترضه بالاعتماد على النفس والاستقلال الذاتي.

وهذا النموذج التربوي والأكثر واقعية هو بين المعرفية والبنائية ولا يمنع باستخدام المقاربة السلوكية عند الحاجة فالسياق هو الذي يحدد المقاربة المقاسة. فلتنمية القدرات مثلا "القدرة على التحويل، حل المشكلات" يفضل استخدام المقاربة البنائية والمعرفية بينما المقاربة السلوكية يفضل استخدامها عند تنمية القدرة على التذكر.

على أثر هذه البيداغوجيا التي تبنتها وزارة التربية الوطنية و على أساسها تتم بناء المناهج الجديدة والتي شرع في تطبيقها في الموسم الدراسي " 2003/ 2004م" فمن جملة ما تهدف إليه من خصائص هي مايلي:

- النظر إلى الحياة من منظور عملي وذلك بربط التعليم بالحياة حيث أن من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها هذا التوجه الجديد هو الرفع من مستوى جودة التدريس وفعاليته وإكساب المتعلمين كفايات محددة تستجيب لمتطلبات عالم المهن، فالتدريس بالكفايات يهدف من خلال تركيزه على المتعلم إلى جعل العملية التعليمية التعلمية نشاطا يسهل عملية تكييف الفرد مع المحيط الطبيعي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي المحلي منه والكوني.
- الاعتماد على مبدأ التكوين والتدريب أي الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التدريب.
- السعي إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية وعلى هذا الأساس فان العلاقة بين المداخيل البيداغوجية المختلفة هي علاقة تكامل وترابط.
- التحقق من محتويات المواد الدراسية.

5-11- مسـاهمـة الكفـايـات:

يمكن أن تساهم الكفايات بجعل الفرد فعالا في المجتمع وذلك من خلال :

– النمو الشامل للمتعلم.

– تشجيع التقدم الفكري والتطور المعرفي فالمدرسة الحديثة تكشف عن إيديولوجية (تقدمية – بنيوية) تركز اهتمامها على الفرد والمجتمع معا.

فهذه الطريقة في التفكير تجعل التعليم يركز على النتائج التي يمكن للمتعلم اكتسابها والحصول عليها وبمعنى آخر أن الكفايات تتناقض مع الغايات المرجوة من بيداغوجيا الأهداف سابقا وهنالك عدة أنواع من الكفايات نذكر منها.

أولا: المقـاربـة السـابقـة

"التعليم بالأهداف "الغاية، المرمى، الأهداف العامة، الأهداف الخاصة، الأهداف الإجرائية.

ثانيـــا: المقـاربـة الجـديـدة

"التعليم بالكفايات" الغاية، المرمى، الكفاية الختامية "الكفاية النهائية" الهدف الختامي المدمج، الكفاية القاعدية، الهدف التعلمي.

ثالثـــا: الكفـايـة الكميـة

عدد المتعلمين والناجحين وفق نظام تعليمي، ويرتبط هذا الجانب من الكفاية بحالات التسرب والإعادة.

رابعـــا: الكفـايـة النـوعيـة

القصد من هذه الكفاية هو نوعية المتعلم، فالمقياس الوحيد المستخدم في النظم التعليمية بلا استثناء هو الامتحانات، أضف إلى وجود مؤشرات أخرى نستدل بها على النوعية منها البرامج، المناهج، الكتب، المعلمين، ولهذه المؤشرات معايير من اجل الحكم عليها ومعرفة مدى جودتها وكفايتها.

خامسـا: الكفاية الجماعية

"ج – بايرو" (J-Behllerot) أنه توجد كفايات وبالتالي معارف ومهارات لا احد بإمكانه إحرازها أو ابتكارها أو بناءها بمفرده. مثلا لا يمكن تعلم التفاوض إلا في جماعة حيث نجاح أو فشل المفاوضة يعني نجاح أو فشل الجميع.

هذه الكفاية الجماعية تنشأ عن توحيد الكفايات الفردية (تنظيم المعارف المتنوعة أوالمعارف المستخدمة بطرق مختلفة).

سادسـا: الكفـايـة العـرضيـة

مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف فالتحكم في الكفايات العرضية يرمي إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة.

فالاهتمام بتطوير الكفايات العرضية يأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاث تحولات أساسية في عملية التعلم.

- الانتقال من تعلم يركز على المواد إلى تعلم يركز على المتعلم.
- الانتقال من التعلم الذي يركز على المكتسبات للمتعلم نحو تعلم يركز على القدرة على الفعل.
- الانتقال من تعلم المعارف إلى تعلم حسن الفعل وحسن التفكير.

سابعـا: الكفـايـة العلميـة

من مهام المعلم الأساسية أن يقدم للمتعلمين المعلومات والخبرات وأن يكون ملما بتاك المعلومات و مستوعبا لها.

ثامنـا: الكفاية التربوية

أي معرفة الطرائق التربوية المناسبة في التعامل مع المتعلم ويكون ملما بتاك الطرائق والأساليب التربوية.

تاسعـا: الكفـايـة الاتصـاليـة

معرفة طرق ووسائل الاتصال حتى يتمكن المعلم من إيصال المعلومات والأفكار والاتجاهات والمهارات حيث تكون لغة المعلم مفهومة وسليمة ومناسبة للمستوى العقلي للتلاميذ وأن يكون صوته مسموعا ومناسبا ولديه القدرة على إعادة عرض المعنى بأساليب متنوعة.

إن إنشاء معرفة جماعية يتطلب:

- قدرات تقنية "تنشيط الاجتماعات واستعمال الإعلام الآلي".
- قدرات الإعداد الجماعي، تفاعل الأفراد من ناحية الشعور والقدرة على دراسة المشاكل.
- ضرورة إدارة ظواهر السلطة الداخلية والخارجية من طرف المسؤولية الجماعية من أجل إنشاء المعارف.

وأن التلميذ أثناء وبعد مروره بمرحلة التعليم القاعدي سوف يتحكم في مجموعة من الكفايات منها:

- كفايات ذات طابع اتصالي أن يحرر مختلف أنماط النصوص و يحللها.
- كفايات ذات طابع منهجي أن يكون قادرا على استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتسجيل والاتصال والقراءة والقياس ويكون قادرا على استعمال الحاسوب للبحث عن المعلومة.
- كفايات ذات طابع فكري أن يكون قادرا على معرفة محيط الفيزيائي والبيولوجي والتكنولوجي والبشري وقادرا على الفهم ولانتقاد الموضوعي.
- كفايات ذات طابع اجتماعي وشخصي أن يكون قادرا على العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي (تعاون ،مساهمة) والعيش مع الآخرين والبقاء معهم.

5-12- أسـس المقـاربـة بـالكفـايـات:

تقوم المقاربة بالكفايات على الأسس التالية

- **الإجمالية (Globalité):** تحليل عناصر الكفاية ابتدءا من وضعية شاملة.
- **البناء (Construction):** تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف ويعود أصل هذا إلى المدرسة البنائية ويتعلق الأمر بالنسبة للمتعلم ومكتسباته السابقة (القبلية).
- **التناوب (Alternance):** أي بمعنى الانتقال بالكفاية من الكل إلى الجزء ثم العودة إلى الكل.

الشامل (الكفاية) ← الجزء (المكون) ← الشامل (الكفاية)

- **التطبيق (Application):** بمعنى التعلم بالتصرف Learning by doing أوApprendre pour agir أي أن الكفاية تعني القدرة على التصرف أي يكون المتعلم نشطا في تعلمه.
- **التكرار (Itération):** وضع المتعلم عدة مرات لنفس المهارة الإدماجية أي يتيح للمتعلم التدرج قصد التعمق في مستوى الكفايات والمحتويات.
- **الإدماج (Intégration):** اربط العناصر المدروسة بعضها البعض من أجل أنماط الكفاية و يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي.
- **التمييز (Distinction):** أي التمييز بين مكونات الكفاية والمحتويات من معرفة ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالة قصد الامتلاك الحقيقي للكفاية.
- **الملاءمة (Pertinence):** أي إيجاد وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم ويسمح للمتعلم بادراك المغزى من تعلمه.
- **الترابط (Cohérence):** أي الترابط الوثيق بين أنشطة التعليم والتعلم والتقويم والتي كلها ترمي إلى أنماء الكفاية واكتسابها.
- **التحويل (Transfert):** أي الانتقال من مهام أصلية إلى مهام مستهدفة باستعمال معارف و قدرات مكتسبة. **وفي وضعيات مختلفة لا بد من ذكر بعض الأغراض من**

الكفايات التي يكتسبها المتعلم لمواجهة الصعوبات وحل المشكلات التي تلاقيه في حياته اليومية ومن هذه الأغراض هي .

- **بناء الطرق البيداغوجية النشطة:** أي تلك التي تجعل المتعلم هو محور العملية (التعليمية/التعليمة) وقادرا على انجاز المشاريع وحل المشكلات بشكل فردي أو جماعي.
- **تحفيز المتعلمين:** أي لهذه الطرق البيداغوجية النشطة الدور الفعال في توليد الدافع للعمل لدى المتعلم واستغلال مكتسبات المتعلم في المدرسة وخارجها لحل المشكلات التي تعترضه في واقعه المعيشي، وهذه المهام التي يقوم بها المتعلم تتلائم وميوله ورغباته.
- **تنمية المهارات والقدرات واكتساب الميول والاتجاهات والسلوكات:** تعمل المقاربة بالكفايات على تنمية قدرات المتعلم الفعلية، المعرفية، العاطفية، الوجدانية، الانفعالية، النفسية، الحركية اعتمادا على الوضعيات (المشكلات، إعداد المشاريع)
- **عدم إهمال المحتويات (المضامين):** إن المقاربة بالكفايات لا تستبعد المضامين (المحتويات) وإنما تدرج في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفايته وذلك يجعلها قابلة للاستعمال ولأنها تربط بواقع المتعلم وحياته من كل الجوانب النفسية والاجتماعية والثقافية فالمحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات وإنما تساعد في وضع الفروض والتكهن بالنتائج ومن ثم اتخاذ القرار المناسب.
- **الكفاية معيار للنجاح المدرسي:** تعتبر المقاربة بالكفايات دليلا ناتجا على الجهود المبذولة من اجل التكوين ثم إنها تأخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار وتعتمد على بيداغوجيا التحكم.

(محمد الطاهر وعلي: 2006، 32)

5-13- أســس تشكيــل الكفــايــة وحصــول إدمــاج التعلــم:

***الغاية من الكفاية:** هي إدماج التعلم وأهم الأسس لتشكيل الكفاية هي:

- **الفعــل:** يرتبط إدماج التعلم بالقدرة على الفعل والذي يمكن المتعلم من إدراك فائدة هذا التعلم، فالقدرة على الفعل تتجلى من خلال النتائج والأداء، فالمقاربة بالكفايات تتم بوصف النتائج من خلال المعطيات الخاصة بالكفايات وعناصرها. أما الأداء فيتم تحديده من خلال مقاييس الأداء والانجاز ومن بين النشاطات المساعدة هي:
  - إنجاز مشروع.
  - إيجاد حلول لمشاكل معقدة.
  - انجاز تمارين وإعداد تقارير.
- **الفهــم:** لتحقيق بناء الكفاية لابد من مجموعة من المعارف والمهارات الضرورية والتي تمكن المتعلم من اكتساب الكفاية وهو الجانب الخفي للكفاية والأساسي والذي يمثل التعلم القاعدي الذي يسمح للمتعلم بفهم ما يقوم به من أنشطة التعلم لأجل اكتساب كفاية مهما يكن حجمها وأن هذا النشاط يدخل في إطار إدماج التعلم.

وإن النقائض على مستوى الفهم لدى المتعلم توحي بصعوبة إدماج التعلم فلا يمكن الفصل بين الفعل (كفاية) والفهم (تعلم قاعدي) لأن التعلم القاعدي هو المظهر الخفي للكفاية.

فالكفايات هي أهداف بعيدة المدى لمخطط تعليمي/تكويني ويمكن تحويلها إلى قدرات (capacité) أي أهداف قريبة أو متوسطة المدى تقترب من الأهداف الصنافية.

فتعني الكفايات نتائج التعلم وتصلح لصياغة المرامي البعيدة. من خلالها يمكن بناء مخطط تربوي في حين أن القدرات هي مرامي افتراضية على المستوى البيداغوجي (Catigories Hépothitiques) فالكفاية هي البطانة الداخلية للانجاز (الأداء (Performance

تحدد الكفاية في إطار فئة من الوضعيات ويمكن التعبير عن الانجاز بالمهمة أو النتيجة فالانجاز يعني تسهيل أجرأة الكفاية.

○ **الاستقلالية:** الكفاية لا يمكن اكتسابها دفعة واحدة بالإدماج. فالمتعلم يحتاج إلى تدعيم وتجريب قوته وقدرته (التقويم التكويني) ومن ثم يكتسب استقلاليته في حل كل المشاكل والمواقف التي تعترضه مع التقليل من التدخل وإن اكتساب المتعلم للكفاية يتضح من النتائج التي يتحصل عليها وفي حسن الأداء.

فالكفاية لا يمكن اكتسابها دفعة واحدة عن طريق الإدماج وإنما عبر المراحل المتتالية (مرحلة التحويل، مرحلة الإثراء) فالمتعلم يكتسب استقلالية التي تعتبر مؤشرا على إدماج التعلم حينما يوضع في مواقف جديدة ومختلفة مع عدم التدخل.

***أسس الكفاية و النظرية السيكولوجية:**

تتطلب الكفاية أسسا منها:

1- القدرة على انتقاء العناصر التي تحمل المعلومات الضرورية لتحديد خطة التدخل أو إستراتيجية العمل.

2- تشغيل مجموعة من الحركات للقيام بمجموعة من الأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة وفق خطة تدخل مدروسة.

3- الأخذ بعين الاعتبار نتائج الأنشطة والأعمال التي أنجزت في إطار خطة عمل من أجل وضع خطة جديدة موالية.

هذا ما يؤدي إلى تدخل مفهوم الكفاية في عدة مفاهيم من حيث الغاية والوظيفة كما أصبح بأن تعريف الكفاية يستند إلى نظريات سيكولوجية متمحورة حول التفسير المعرفي للشخصية البشرية مركزا على أهم النظريات مثل النظرية "الجشطالتية" "Gueshtalt" ونظرية النمو عند "بياجي" "Piaget" ونظرية التغير المعرفي التكاملي عند" برونر" "Bruner" و في هذا الصدد يحتل مفهوم إدماج المعرفة مكانة متميزة ضمن مقاربة التدريس بالكفايات حين يربط "برونر" "Bruner" بين نمو المعرفة وإدماج التغيرات التي تترتب عن عملية التعليم والتعلم. (عبد الكريم غريب: 2004، 25)

5-14- الخصـائـص التـربـويـة للكفـايـة:

تتميز الكفاية من الناحية التربوية بمجموعة من الخصائص يمكن تلخيصها في النقاط التالية

1) إنها تجند مجموعة من الموارد:

"التسخير لكل الموارد الداخلية أو الخارجية"

كذلك التكييف والتمييز والإدماج والتخصيص والتعميم والتنسيق، أي القيام بمجموعة من العمليات العقلية المعقدة وبوضعيات مختلفة ثم تحول المعارف أي عملية إعادة الاستثمار المكتسبات وفكرة التحويل تشير إلى نقل المعرفة من مكان بنائها إلى مكان استعمالها أما تجنيد الموارد فترتكز أساسا على نشاط المتعلم وهذه الموارد منها:

* **الموارد الداخلية:** أي ما يمتلكه المتعلم من القدرات العقلية العامة والتصورات والمهارات الحركية والمفاهيم والمعلومات والميول والاتجاهات والرغبات والتي لها علاقة بالواقع الثقافي والاجتماعي.
* **الموارد الخارجية:** تشمل المعطيات والوثائق والأدوات والوسائل التي يكون الفرد بحاجة إليها لممارسة الكفاية.

أي أن تجنيد الموارد في ممارسة الكفاية هو القيام بعمليات عقلية لتحويل المعرفة باستخدام كل الموارد الداخلية والخارجية التي يمتلكها المتعلم لحل مشكلة ما.

2)ذات طابع منفعي: أي أن اختيار الموارد لا يتم بشكل عفوي بل يكون ذلك استنادا إلى احتياجات المتعلم والمحيط كونه تساعد من يمتلكها في التعامل بكفاية مع ما يفترضه من مواقف داخل أو خارج المدرسة.

3)ترتبط بعائلة من الوضعيات: لا يمكن فهم كفاية إلا بالرجوع إلى الوضعيات التي تمارس في تنمية الكفاية في إطار عائلة من الوضعيات أما إذا أنجزت في وضعية واحدة سيترتب عن ذلك تكرار لما سبق للمتعلم أن اكتسبه.

4) ذات صلة بالمواد الدراسية: أي كون الكفاية لا تعرف إلا في إطار فئة من الوضعيات المتعلقة بمشكل خاص ومرتبطة بالمادة الدراسية.

وبعض الكفايات التي تنتمي إلى مواد مختلفة (الكفايات المستعرضة) تكون قريبة من بعضها البعض و قابلة للتحويل أي أن كفاية انجاز بحث في علوم الاجتماعية ليست بعيدة عن كفاية انجاز بحث في علوم طبيعية فالخطوات العامة للبحث مشتركة (الإطار النظري للبحث، جمع المعلومات، المراجع...) إلا أنها كفاياتان متمايزتان.

5) **قابلة للتقويم**: تتم عملية تقويم الكفاية أثناء ممارستها أو في نهاية المهمة المتعلقة بها ويمكن قياسها بمستوى النوعية الذي بلغه الانجاز المطلوب وكذا نوعية النتيجة المحصل عليها، وتقويم الكفاية يتم عبر وضعيات خاصة تنتمي إلى نفس العائلة من الوضعيات أو المشكلات ويتحقق من خلال إنتاج التلاميذ وفق المعايير التالية.

- نوعية الإنتاج.
- مدى استجابته إلى ما هو مطلوب.

(عبد الكريم غريب: 2004،117)

5-15-الخلفية العلمية لبيداغوجيا الكفايات والمقاربات البيداغوجية Approches Pédagogiques:

ترجع الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفايات إلى المذهب النفعي من قبل العالم الأمريكي (جون ديوي) الذي خطط إلى طريقة المشروع وحل المشكلات في التعليم، وقيمة المعرفة حسب هذا الاتجاه تتحدد بقدر ما تحقق من فائدة ونفع للمتعلم ومنه للتعليم بصورة عامة وهذا من مبادئ بيداغوجيا الكفايات وأشهر هذه المقاربات:

1- **السلوكية**: يهتم السلوكيون بالسلوك القابل للملاحظة عند الأفراد دون النظر إلى السيرورات العقلية أو الذهنية الداخلية التي تدخل في عملية التعلم.

2- **المعرفية**: يختلف أصحاب هذه المقاربة عن السلوكيين حيث يركزون على السيرورات الداخلية للتعلم وينظرون إلى المتعلم على انه نظام نشط لمعالجة المعلومات فهو يأخذ هذه المعلومات من العالم الخارجي، يتعرف عليها، يخزنها في الذاكرة ثم يسترجعها عند الحاجة وذلك لفهم المحيط الخارجي الذي ينتمي إليه أو حل المشكلات التي تعترضه في حياته.

3- **البنائية**: تؤكد هذه المقاربة على أن التعلم هو نشاط ذهني يقوم به المتعلم والاختلاف بينها وبين المقاربات السابقة يكمن في الأصول الفلسفية لظهورها حيث يؤكد أصحاب هذه النظرية على عدم وجود حقيقة خارجية موضوعية كما يراها المعرفيون والسلوكيون وإنما هي موجودة في ذهن المتعلم والتعلم هو نشاط لبناء هذه الحقيقة.

فالمتعلم لا يدمج أو يحول المعلومات التي تأتيه من المحيط الخارجي إلى الذاكرة بل يبني الخاص للعام بالتفاعل معه انطلاقا من خبرته الذاتية.

فالمعرفة لا توجد كحقائق مطلقة ذاتية ولكن هي ناتجة عن الإجماع الحاصل في سياق اجتماعي تاريخي.

إن السياق الاجتماعي يلعب دورا حاسما في عملية التعلم والمقاربة بالكفايات تعتمد بالدرجة الأولى على النظرية البنائية كخلفية علمية.

5-16- مفهـوم منهجيـة المقـاربـة بالكفـايـات:

اهتمت المنظومة التربوية بدراسة آلية اكتساب المعارف والابتعاد عن الغموض والارتجال وبذلك تسعى وزارة التربية إلى إتباع منهجية وأسلوب جديد هو (المقاربة بالكفايات) باعتبارها أرقى وانجع البيداغوجيات في ميدان التعليم والتعلم لأنها تعتمد على أسلوب تربوي مضمون النتائج ويراعي استعدادات المتعلم وقدراته.

- هذه المقاربة تجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية – التعلمية من حيث الاكتشاف والاستنتاج والتحليل والتركيب.
- تمكين المتعلم من التعبير عن مواهبه وقدراته وتوظيفها في حياته اليومية.
- كما أنها منهج يقوم بتوظيف المكتسبات الجديدة للمتعلم انطلاقا من المكتسبات القبلية.
- كذلك تعتمد على كفاية المعلم من جهة وكفاية ومهارة المتعلم من جهة ثانية.

و كما يقال "حسن التكوين خير من حسن الامتلاك"

"ونتعلم لنتصرف ولا نتعلم لنعرف"

5-17- مميـزات المقـاربـة الجديـدة و تـأثيرها على العلاقـة التربويـة:

إن المقاربة الحديثة للمناهج تجعل المتعلم محورا أساسيا للعملية التعليمية التعلمية وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم فهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات وترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال أدوات فكرية وتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

فحل المشكلات هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال أي انه يتيح الفرصة للمتعلم لبناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة ويذكر"خالد البصيص،1986" جملة من المميزات لبيداغوجيا الكفايات والمناهج منها:

1- تعمل المناهج على تشجيع إدماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة (اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف).
2- تحدد المقاربة بالكفايات ادوار متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم فالمعلم منشط و منظم وليس ملقنا.
3- يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.
4- يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها.
5- يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.
6- المتعلم محور العملية التعليمية وعنصر نشيط فيها وهو مسؤول عن التقدم الذي يحرزه.
7- يبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي.
8- يقوم بمحاولات في جو تعاوني بالاعتماد على تجربته السابقة الذي يعمل على تعميقها و توسيع أفاقها.
9- يوظف المعارف العلمية والفعلية النابعة من التجربة الشخصية له والقدرات والمهارات .

* **مقارنة بين المقاربتين من حيث المنهج:**

❖ **البرنامج القديم:** يتميز بمايلي:

- مبني على المحتويات أي المضامين اللازمة لمستوى معين في نشاط معين والمحتوى هو المعيار.
- مبني على منطق التعليم والتلقين وحجم المعلومات والمعارف التي يقدمها المعلم.
- المعلم يقوم بالتلقين ويأمر وينهى.
- التلميذ يستقبل المعلومات.

أما الطريقة البيداغوجية المعتمدة: فتتميز بـ :

- طريقة التعميم أي كل المتعلمين سواسية وفي قالب واحد على اعتبار درجة النضج واحدة عند الجميع واعتماد مسلك تعليمي واحد.
- اعتماد التقويم المعياري المرحلي فهو تقويم تحصيلي.
- الاعتماد على درجة تذكر المعارف ولا يمكن توظيف هذه المعارف.

❖ **المنهاج الجديد:**يتميز المنهاج الجديد بالخصائص التالية:

- مبني على أهداف في صيغة كفايات يراد تحقيقها لدى المتعلم في مستوى معين ومن ثم تكون الكفاية هي المعيار.
- مبني على منطق التعلم أي المعلومات التي يكتسبها المتعلم من خلال الإشكاليات التي يطرحها المعلم.
- جاهزة للتطبيق في المواقف التي يتعرض لها المتعلم في حياته اليومية والدراسية.
- المعلم يقترح فهو مرشد وموجه ومساعد لتجاوز العقبات.
- المتعلم محور العملية يمارس، يجرب، يفشل، ينجح، فهو يكتسب ويحقق.

أما البيداغوجية المعتمدة:

فهي بيداغوجية الفروقات أي مراعاة الفروق الفردية والاعتماد عليها أثناء عملية التعليم، ودرجة التصحيح المختلفة لدى المتعلمين أي تحديد عدة مسالك تعليمية.

- التقويم عنصر مواكب لعملية التعليم، فهو تكويني، القصد منه الضبط والتعديل ويهتم بدرجة اكتساب الكفاية وتوظيفها في مواقف مختلفة.

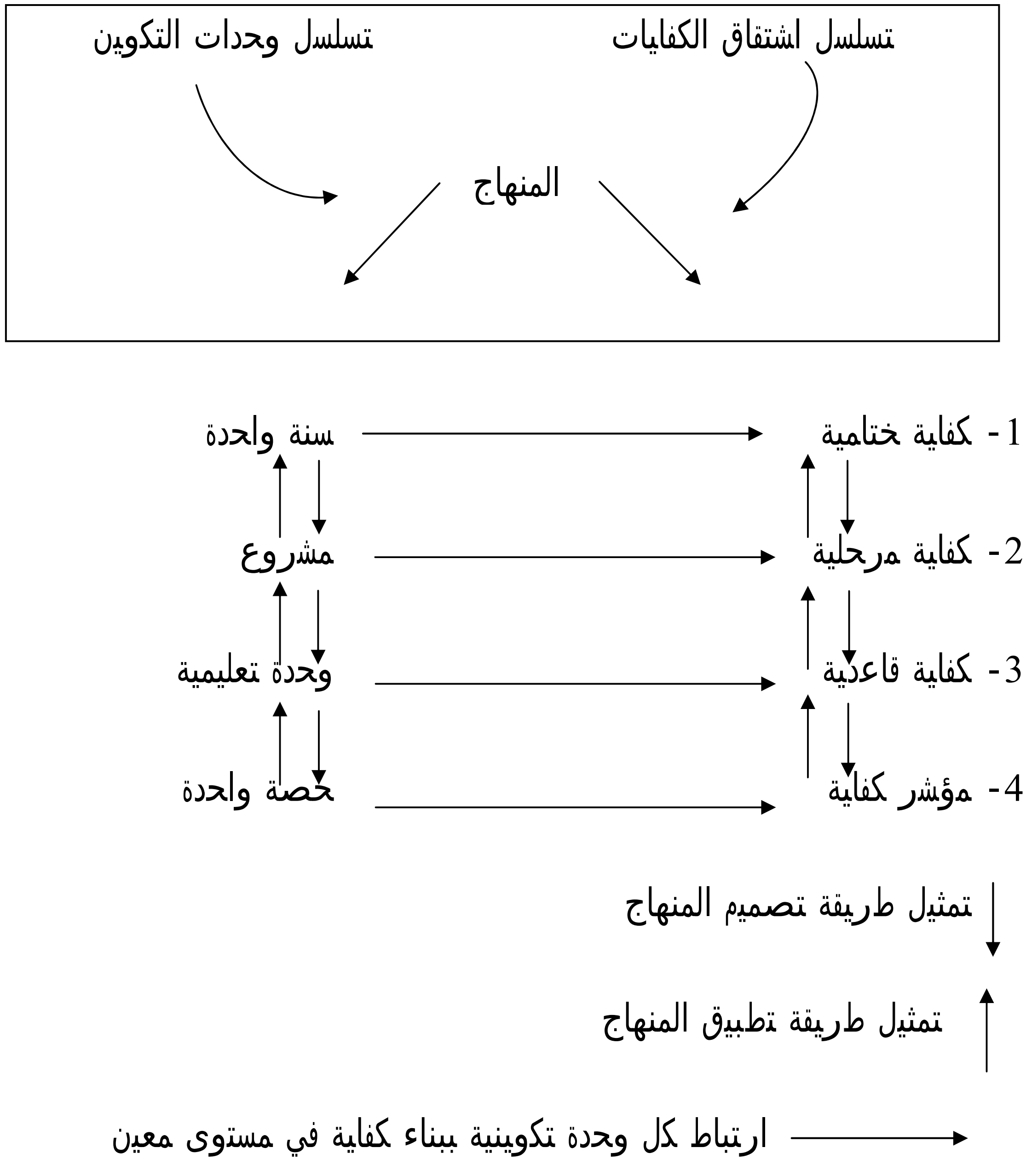
*** الجديد في المنهاج وفق بيداغوجيا الكفايات:**

أن تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفايات يستلزم التخلي عن مفهوم البرنامج والانتقال إلى مفهوم المنهاج، حيث أن الأول مجموعة من المعارف والمعلومات التي يجب تلقينها للمتعلم خلال مدة معينة في حين أن الثاني (المنهاج) يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها المتعلم تحت إشراف ومسؤولية المدرسة خلال مدة التعليم.

وتركز بيداغوجيا الكفايات على إيجاد الإجابات على الأسئلة الأتي طرحها:

- ما الذي يتحصل عليه المتعلم في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات كفايات؟
- ما هي الوضعيات التعليمية الأكثر دلالة ونجاعة لاكتساب المتعلم هذه الكفايات؟
- ما هي الوسائل والطرائق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات؟
- كيف يمكن تقويم مستوى المتعلم للتأكد من تمكنه من الكفايات المستهدفة؟

* **المنهاج في ظل المقاربة بالكفايات:** يمكن توضيح المنهاج وعلاقته بالكفايات في المخطط التالي :



مخطط رقم (34): يمثل تنظيم المنهاج وتطبيقه وفق الكفايات

* **مواصفات الكفايات داخل المناهج الدراسية:**

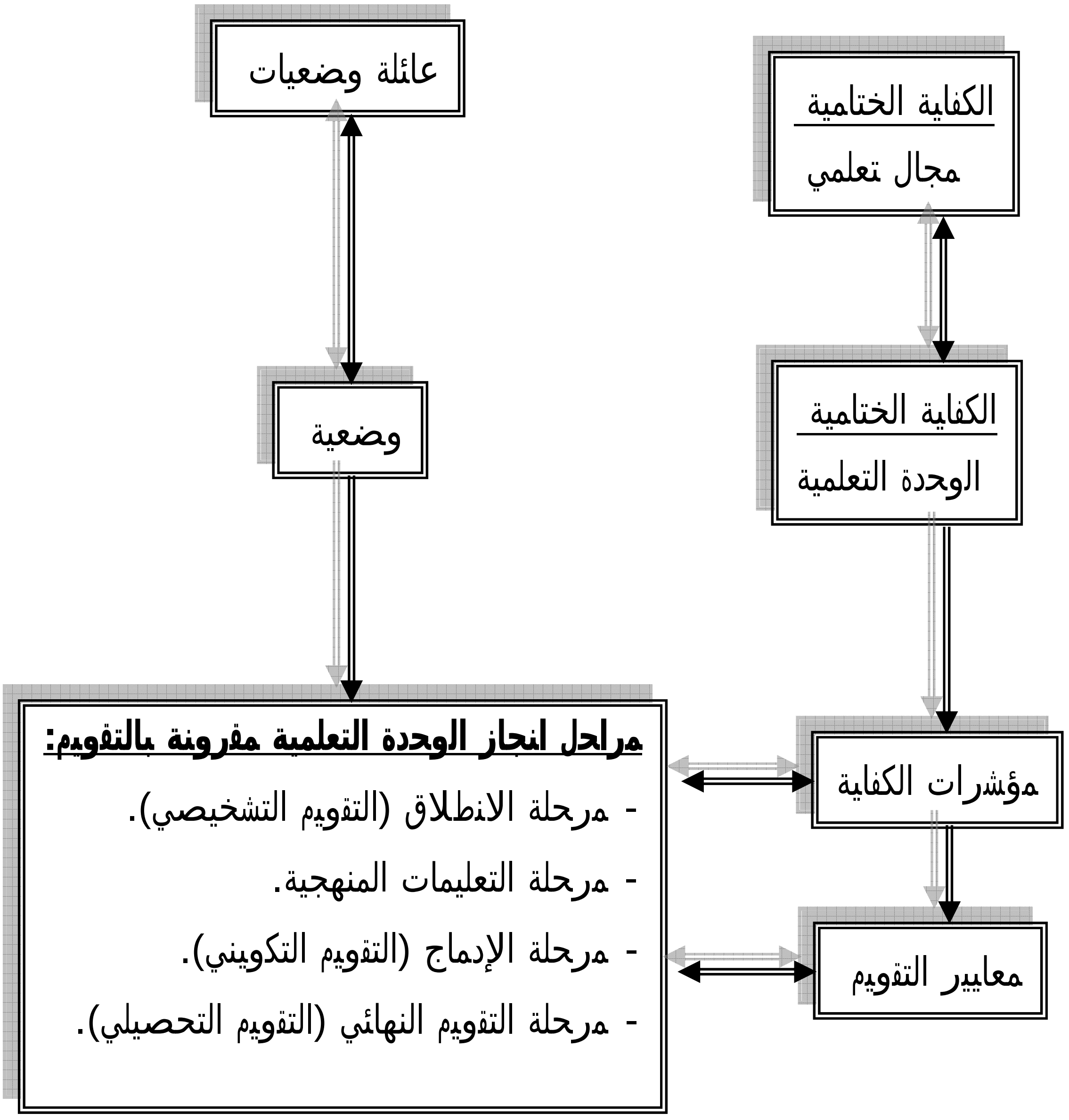
من خلال التحليلات لمفاهيم الكفاية والقدرة والمهارة والبرامج والمناهج التعليمية يتبين أن هنالك نموذجين تربويين أساسيين هما نموذج تربوي متمركز حول المعلم والمحتويات التعليمية يسعى إلى اكتساب المتعلم معارف وسلوكات تفرض عليه ولا خيار له إلا التقبل والتربية الحديثة التي تمثلت في النموذج التربوي التكويني الذي تمركز حول شخصية المتعلم باعتباره مصدرا للخلق والإبداع والعطاء وكل من النموذجين لهما مرجعيات بيداغوجية منسجمة معها حيث أن النموذج الأول يتصل بمفهوم المقررات والبرامج التعليمية في حين تأسس النموذج الثاني على مفهوم المناهج الدراسية.

أما من حيث المرجعية "الابستيمولوجية" فإن النموذج المتمركز حول المعلم والمحتويات التعليمية فهو يرتبط بمرجعية (الابستيمولوجية الوضعية) في حين أن النموذج التربوي الثاني المرتبط بالمناهج الدراسية التي تسعى إلى بلورة شخصية المتعلم، فهي ارتبطت" (بالإبستيمولوجية العقلانية) والعقلانية المطبقة تعطي الأولوية والأهمية لذات الفرد المتعلم كمصدر للخلق و الإبداع داخل العملية التفاعلية مع محيطه الاجتماعي والطبيعي.

ويمثل المنهاج مخطط تكوين حيث يتضمن مجموعة مجالات تعلمية، بالنسبة للمادة.

أما المجال التعلمي: فهو محل تحقيق كفاية ختامية واحدة منتظمة على شكل وحدات وحسب المخطط التوضيحي التالي:

مخطط رقم (35) : يمثل مواصفات الكفايه داخل المناهج



(عبد الكريم غريب: 2004)

ويمكن استنتاج إن للكفايات مميزات ذات تأثير واضح على العلاقة التربوية ومن هذه المميزات:

- جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية / التعلمية وذلك بإشراكه في مسؤولية وتنفيذ عملية التعلم.
- تعتمد أساسا على اختيار وضعيات تعليمية مأخوذة من الحياة في صيغة مشكلات باعتبارها الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال.
- تقوم المناهج بتشجيع إدماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.

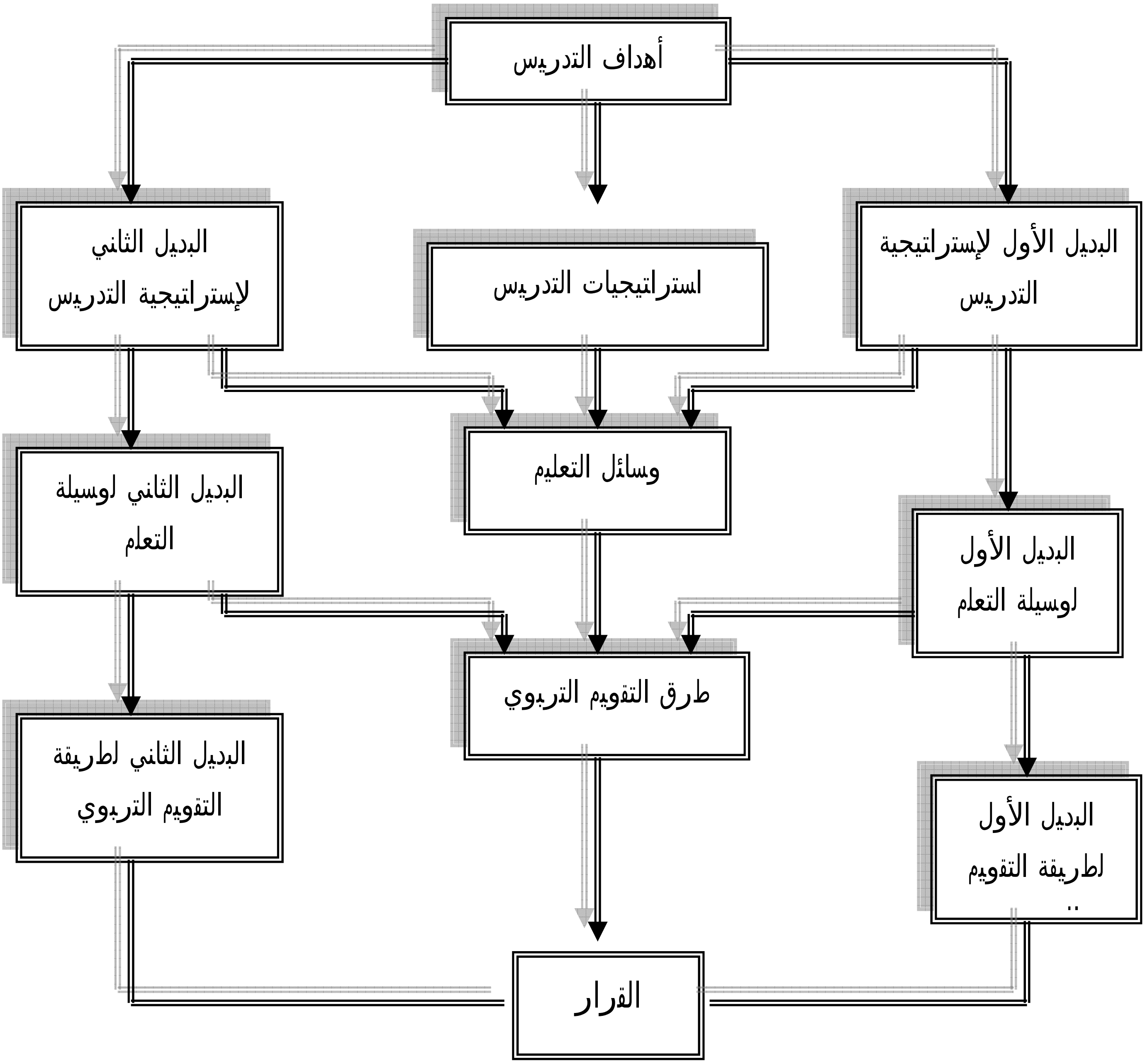
5-18- التقـويـم فـي ظـل المقـاربـة بـالكفـايـات:

يمكن أن نبين التقويم في ظل المقاربة بالكفايات والمهارات والمعارف المحققة من خلال المخطط التالي الذي أورده (زيان، 98).

التقويم التشخيصي (توجيه التعلم)	التقويم التوجيهي/التكويني تحديد التعلم
– يحصل في بداية عملية التعلم – تقويم المكتسبات القبلية – تحديد الاستعدادات والقدرة والمهارة والميول بالنسبة للمتعلم	– تقويم مستوى التحكم في المستويات، أي الدرجة التي وصل إليها المتعلم – يكون فرديا لكل تلميذ – يوفر تغذية راجعة – معرفة جوانب القوة والضعف في أداء المتعلم
التقويم النهائي/التحصيلي "مصداقية التعلم" – يدل على النتيجة النهائية - يهدف على تحديد مدى اكتساب التلميذ للمستوى الأدنى من الكفايات التي تسمح له بالانتقال إلى الصف الأعلى - يهدف إلى قياس الفرق بين الكفاية المتوخاة والمحققة فعلا	

ويمكن توضيح الكفاية المكتسبة من خلال المخطط التالي:

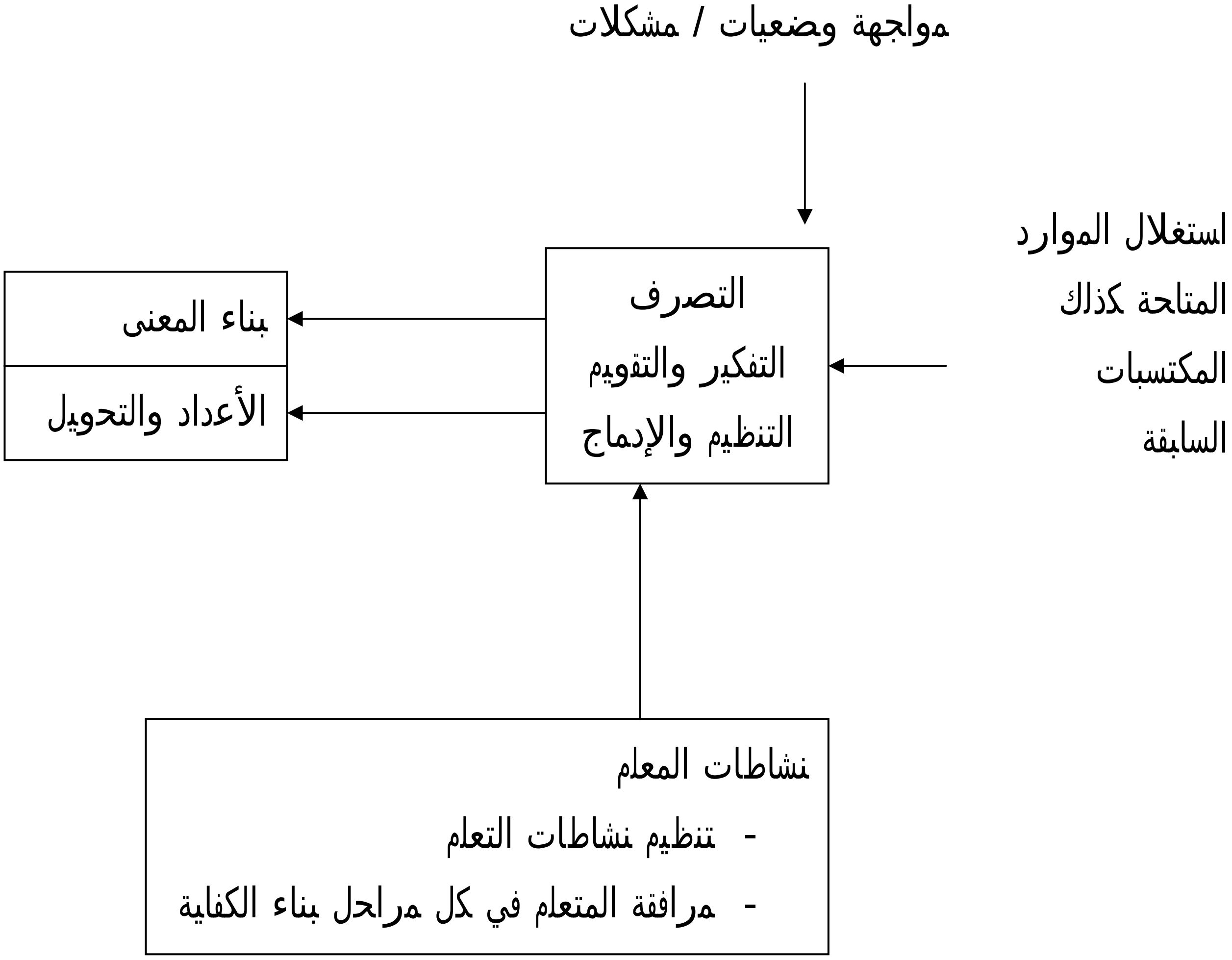
مخطط رقم (36): يمثل علاقـة مكونات العملية التعليمية/ التعلمية بالكفاية المكتسبة



مستوى الكفاية المكتسبه

*** النشاطات التعليمية / التعلمية في بناء الكفايات:**

نشاطات المتعلم + نشاطات المعلم = بناء الكفايات.



(عبد الحليم منسي: 98، 20)

5-19- الكفـايـة والقيـم الأيـديـولـوجيـة:

إن المقاربة بالكفايات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية لدعم البعد النوعي في التعليم تشكل توجها جديدا وهذا التوجه البيداغوجي ضرورة ملحة للمنظومة التربوية من اجل إحداث تغيرات كبرى لها علاقة بالمعرفة، والثروة في المجتمع تقاس بالمعارف والكفايات.

وأن تبني هذه الكفايات لا يعني إدارة الظهر إلى المعارف التي تشكل جزءا من الإرث المؤسس للهوية وتنمية الكفايات تعني التأكيد على إدماج وتوظيف هذه المعارف وهذا تطور واسع تولدت عنه عدة انشغالات لدى الفاعلين في سيرورة التربية، فتطبيق المقاربة يؤدي إلى تغيرات كبرى في تنظيم العمل في المدرسة وعلاقة المعلم بالمعرفة والتعلم وفي إطار إستراتيجية هذا التغيير والوعي بتأثيراته على ممارسة عملية التعليم والتعلم وإدماج هذه المقاربة في الحياة المدرسية بأكملها، وتبني الكفاية علي أيديولوجيات متعددة ومختلفة المصادر والوسائل والغاية منها وأبرزها ماهو موضح ضمن الجدول التالي:

القيم الإيديولوجية للكفاية:

الإيديولوجية	الأولوية	الوسائل	الغاية
التقدمية	الطفل	تجارب، اكتشاف، تعلم فعال، القابلية للتطبيق، اندماج، تعبير شخصي و بحث عن المعنى	تقويم النمو الكامل للفرد
التحررية	الموضوع	مواضيع للدراسة، اتصال ثقافي، جمع تصورات، تطور معرفي، فكرة عقلية، بلوغ الجودة	تقويم التطور الفكري
النفعية	المهمة	تطور الكفايات، أساليب الاتصال، تعلم مهارة	تقويم ما هو مثمر
البنيوية	المجتمع	احتجاج على الوضع الراهن، تطور الوعي النقدي، فهم سبب القوة وأثارها، الوعي بوجهات نظر بديلة	تقويم التغيير الاجتماعي

جدول رقم (06): يمثل الإيديولوجيات المختلفة للكفاية

5-20- التصـورات الجـديـدة المتعلقـة بـالمقـاربـة بـالكفـايـات:

تنطلق المقاربة بالكفايات من تصورات جديدة منها:

- **تصور جديد للمتعلم:** تتمثل هذه التصورات لدى المتعلم بمايلي:

- التأكيد على اكتساب الكفايات وليس على تراكم المعارف.

- تعلم موجه نحو الواقع المعيشي لأنه يأخذ في الحساب المعنى والدلالة لجميع الأنشطة.

- تبني أسلوب إدماج المعارف مقابل أسلوب تراكم المكتسبات.

- توجه التعليم نحو تنمية القدرات العقلية والمهارات العالية منها: التحليل/التركيب/حل المشكلات، وهذا يتطلب مراجعة جديدة للمناهج.

- **تصور جديد للتقويم:** يمكن ذكر بعضها كمايلي:

- يدمج التقويم ضمن عملية التعلم وليس تقييم ذو معيار يقيم من خلاله التلاميذ.

- من أهداف المقاربة بالكفايات هي تجنب الرسوب والنجاح المفرط.

- تثمين تقويم الكفايات يقابلها رغبة المتعلم من اجل تنميتها.

- **تصور آخر لدور المعلم والمتعلم:** وتتمثل هذه التصورات بمايلي:

- المعلم يجب أن يكون بالضرورة مبدعا، مستقلا بذاته تلقائيا مصغي للمتعلمين، نشطا أكثر، مبلغا للمعارف.

- المتعلم يشارك ويساهم في تعلمه (تكوين ذاتي) وهو كثيرا ما يوضع في وضعية حل مشكلات.

- يضع المعلم تلامذته في وضعيات للتعلم تدفعهم إلى تجنيد مختلف الموارد للقيام بما هو مطلوب منهم.

- **تصور جديد لتسيير القسم والمدرسة بشكل واسع:** من أهم هذه التصورات هي:

- تفعيل بيداغوجيا تراعي الفروق الفردية حيث يفترض توطيد العلاقات مع المتعلمين سلوك توجيهي على الأقل معرفة حسنة لوضعية كل متعلم، واهتمام أكثر بالفروق وهذا ما يؤثر على مستوى المتابعة في عملية التعلم ودافعية المتعلمين.

- وعي واضح بالرهانات والتحديات على مستوى المعلمين وكذا رؤساء المؤسسات، مما يلزم إعداد مشاريع المؤسسات أو مجلة التربية.

(اضبارة عن وزارة التربية والتعليم:94)

5-21- الكفـايـات المنتظـرة مـن نمـط الامتحـانـات:

تنحصر الكفايات التعليمية المستهدفة في مثل هذه الامتحانات في قياس كفايات بسيطة ومحدودة منها:

1) **الكفاية الأولى:** قابلية التلميذ لاسترجاع وفهم المعلومات المكتسبة.

2) **الكفاية الثانية:** قابلية مهارة التلميذ لمعالجة معطيات مشكل الاستنتاج معلومات جديدة تتمثل في إيجاد أجوبة لأسئلة معطاة.

3) **الكفاية الثالثة:** قابلية التلميذ للتحليل والتكوين والإدلاء بأحكام موضوعية.

4) **الكفاية الرابعة:** قابلية التلميذ لتباع المنهج التجريبي في دراسة وتحليل الظواهر العلمية المعالجة.

* **تقويم الكفايات:**

اعتمادا على تصنيفات "بلوم" « Bloom » لمختلف الكفايات التربوية، يمكن أن نميز هذه الكفايات حسب مجالات ومستويات الأهداف إستنادا إلى صنافة "بلوم":

1- الكفاية الأولى:

- **المعرفة العلمية:** كالمصطلحات، وحدات القياس، الإشارات...

2- الكفاية الثانية:

- **الفهم:** التحكم بشكل جيد في مختلف المعارف المكتسبة.

3- الكفاية الثالثة:

- التطبيقات: استعمال المعارف المكتسبة وتوظيفها في وضعيات محسوسة أو تجريبية.

4- الكفاية الرابعة:

- **التحليل:** تجزئة المفردات إلى مجموعات أو أقسام أي تحليل العناصر والعلاقات والمبادئ التنظيمية.

5- الكفاية الخامسة:

- **التركيب:** (تكوين عدة أقسام في شكل عام) إنتاج وحدات ومخططات واقتراح مجموعة من العمليات واشتقاق مجموعة من العلاقات.

6- الكفاية السادسة:

- **التقويم:** الحكم على قيمة الشيء بتقديم اقتراح والإدلاء بإحكام تعتمد على الحجج (زيان: 98، 160)

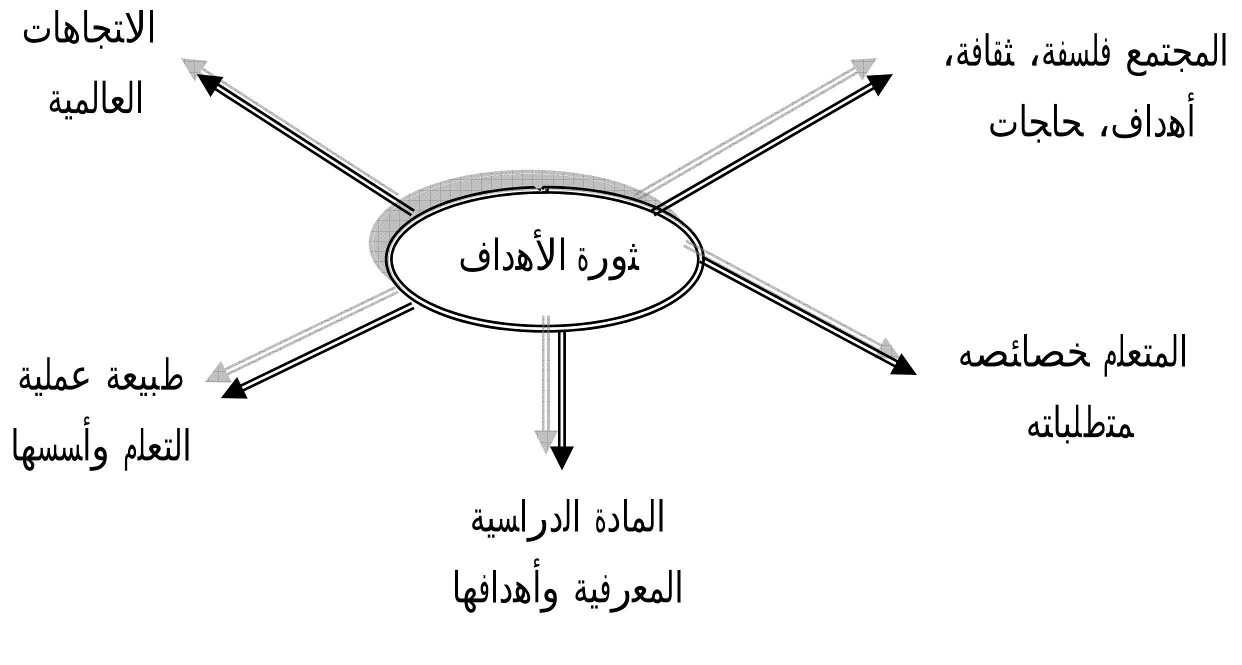
5-22- الكفـايـات التعليميـة:

يعتبر المعلم حجر الزاوية وهو العامل الأهم في الإصلاح التربوي وتحسين نوعية التعليم والتربية ويلعب مستوى أداء المعلم وتوظيف الكفايات التعليمية دورا رئيسيا في رفع مستوى فاعلية التعليم والتعلم وظهرت في الولايات المتحدة حركة تدريب المعلمين القائمة على الكفايات

"Copeterey- Based Teacher Education (CBTE) ".

والكفاية هي "قدرة" أو "استطاعة" على انجاز نشاط معين بنجاح أو أنها مجموعة من العمليات والصفات الشخصية التي تمكن من انجاز مهام معينة بنجاح ويستخدم بعض التربويين مصطلح الكفايات الوظيفية (Professioned competencies) للتعبير عن الكفايات المهنية للمعلم التي تتطلبها التربية المدرسية وتعرف بأنها القدرة أو المهارة أو المعرفة أو القيمة أو الشخصية التي يتوجب على المعلم امتلاكها لصلتها المباشرة بتعلم المتعلمين وبالتدريس الموجه لهم. ومن مميزات الكفاية التعليمية أنها كفاية معرفية بالدرجة الأولى، إلا أن مظاهرها أدائية وانجازية، فامتلاك الفرد للكفايات المعرفية يعني أنه يمتلك

المعارف اللازمة لممارسة عمل ما، ولكن هذا الامتلاك لا يعتبر مؤشرا من مؤشرات الكفاية، إذ أن القدرة الأدائية القابلة للملاحظة هو يدل على وجود الكفاية، فالأداء هو مؤشر الكفاية، ومن هنا يمكن القول أن كفاية المدرس تقاس بمدى ما تحدثه اداءاته من تغيرات ونتائج مرغوبة على مستويات أداءات التلاميذ المعرفية والوجدانية والمهارية الحركية، وهذا هو الهدف الأساسي للتعلم، ولذلك لا يقال إن هذا المعلم صاحب كفاية إلا إذا أدى أداؤه إلى إحداث التغيرات المرجوة في سلوكات المتعلمين. فقد يمتلك معلم ما جميع المعارف والأساليب الضرورية لمهنة التعليم، وقد يكون أيضا قادرا على أداء مهارات التعليم المطلوبة من تحضير وتخطيط ولغة، ولكنه لن يكون ذا كفاية فاعلة، إلا إذا توصل إلى إحداث النتائج المتوقعة من العملية التعليمية/ التعلمية، وهذه النتائج هي ما يطلق عليها بكفايات النتائج أو كفايات الإنجاز. أي أن الكفاية التعليمية هي كل متكامل من المعارف والقدرات والمهارات والاتجاهات التي تمكن المعلم من انجاز المهام المهنية المتصلة بالتدريس وبالتربية ويمكن توضيحها في المخطط الذي وضعه (محمد صبيح ، 2005):



*** مفهوم الكفاية التعليمية:**

لابد من معرفة مفهوم الكفاية التعليمية في هذه البيداغوجيا وماذا تعني الكفاية بالمفهوم العام.

تعني الكفاية بالمفهوم البسيط: الجودة في العمل بعد انتهاء الشخص من عمل طلب منه القيام به فالجودة تعني الفعالية والاستمرارية في الأداء أي لا فرق بين العمل المنجز والنتيجة المنتظرة ومن هنا فالحكم يصدر بما يتعلق بالكفاية على العمل بالكامل أي أن الكفاية بالمفهوم البسيط شمولية والحكم هنا أي المعيار الوحيد هو الجودة في الانجاز على الرغم من أن الجودة صفة نسبية وأن قابلية الكفاية للملاحظة والقياس لا تتم إلا بعد الانتهاء من القيام بعمل ما.

فتصور عامة الناس للكفاية يتصف بالشمولية ويركز على الجودة في الانجاز كمعيار للحكم على وجودها أو عدم و جودها عند الشخص.

أما ما يعنيه هذا اللفظ (الكفاية) في الأدب التربوي المعاصر فتدل اصطلاحا على (القدرة على العمل وحسن القيام به) كما تدل على الجدارة والإمكانية أما في القاموس "الانسكلوبيدي"لاروس" فتدل على مجموعة من القدرات والاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل شخص يتكلم لغة ما والتحكم فيها واستعمالها في المواقف المختلفة ولا يمكن تحديد الكفاية إلا في الميدان من خلال ملاحظة أداء شخص لعمل ما، أما الكفاية كصفة فتطلق على كل شخص يعرف جيدا قضية من القضايا أو مادة دراسية أو بارع في ميدان ما وتطلق على كل شخص يعرف عمله جيدا، أما في معجم "روبير" فكلمة (كفئ) تعني القدرة على الحكم على شيء ما بمقتضى معرفة معمقة لذلك الشيء ولها معنى الخبير والمؤهل وله الحق في الحكم وإتخاذ القرارات كما تعني القدرة والجودة أو النوعية وضدها عدم الكفاية والجهل، وفي القاموس "الانسكلوبيدي" تعرف الكفاية كخاصية من خصائص الشخص الايجابية والتي تسمح له بانجاز مهام عديدة ومتنوعة والتعبير عن قدرته في تنفيذ بعض المهام ويمكن أن تكون الكفايات على أشكال منها الكفاية العامة والتي يطلق عليها الكفايات القابلة للتحويل.

والكفايات الخاصة (النوعية) تستعمل في بعض المواقف الخاصة وبعض الكفاءات التي تسهل التعلم وحل المشكلات وإقامة علاقات اجتماعية والتفاهم بين الأشخاص وبعض الكفايات تدل على المعارف (Savoir) وأخرى على المهارات (Savoir faire) وبعضها على آداب السلوك (Savoir être) أي أن الكفاية من خلال ما سبق هي لفظ يدل على قدرة الفرد واستعداده للقيام بعمل معين وحسن التدبير وتصريف هذا العمل بجدارة وأهلية ولا يتم تحديدها إلا في الميدان والفرد الكفء هو القادر على استثمار خبراته ومؤهلاته في ممارسة عمل معين ومحدد سعيا وراء تحقيق الجودة أو النوعية في العمل الذي يمارسه.

*** أنواع الكفايات التعليمية:**

أصبح التعليم صناعة كبرى في إرجاء العالم كله وأصبحت الكفاية التعليمية لها ارتباط وثيق بالقيمة الاقتصادية للتعليم وهذا ما يفسر أهميتها بالنسبة للكفاية الاقتصادية للدول المختلفة وبهذا المفهوم الاقتصادي (أي الحصول على اكبر عائد ممكن بأقل جهد ومال وفي أسرع وقت) (أي بمعنى الحصول على اكبر قدر ممكن من المخرجات التعليمية مع اكبر إقتصاد في المدخلات ويقصد بالكفاية فبالتعليم مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه في الجوانب المميزة للكفاية ومن هذه الأنواع ما حدده (محمد صبيح الرشايدة، 21، 2005م)

أولا: الكفاية الداخلية

مدى قدرة النظام التعليمي الداخلي في القيام بالأدوار التي تشمل وتتولى البرامج التعليمية والمناهج الدراسية والأنشطة الإدارية وغيرها.

ثانيـا: الكفاية الخارجية

مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهداف المجتمع الخارجي والتي وجد النظام من اجل خدمتها، ويمكن الحكم أن مدى نجاح هذا النظام مرهون بما يقدمه من خدمة للمجتمع ومدى ما يسهم به من نشاطات في مجالات مختلفة.

(سهيلة الفتلاوي: 2003، 28)

* **الكفايات الأدائية للمعلم:**

إن مفهوم الكفايات يعد من الاتجاهات السائدة في برامج إعداد المعلمين حيث أن الكفاية تصف الحد الأدنى للأداء،و أن المعلم الذي يمتلك من القدرات والمهارات التي تصل إلى تحقيق الحد الأدنى من الأهداف التعليمية المنشودة، وعندما يصل المتعلم إلى حد الكفاية هذا يعني انه وصل إلى الحد الأدنى من المهارة التي تساعده على أداء العمل.

حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية والوصول إلى النتائج المرجوة بأقل التكاليف من الجهد والوقت والمال بينما الكفاية الأدائية "Efficiency" للمعلم تعني قدرته على استخدام الأساليب والطرق المناسبة التي تساعده على تحقيق الحد الأعلى من الأهداف التعليمية المنشودة، وبناء على هذا تكون الكفايات الأدائية (Performance competacies) للمعلم تمثل الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها لكي يحقق الأهداف التعليمية المرجوة وهذه الكفايات يمكن قياسها بملاحظة أداء المعلم داخل القسم أو عن طريق بطاقات ملاحظة أعدت لهذا الغرض.

والمعلم يناط به تنفيذ الأهداف التعليمية، المقرر الدراسي والذي يجب أن يتفق وأهداف التربية الحديثة وأدوات التعلم التي تسهل وتفسر الحقائق والمفاهيم العلمية في المقرر الدراسي ونظام الامتحانات أو التقويم الذي يقيس المستوى المعرفي بجميع إبعاده الإدراكية والتطبيقية والتحليلية والتركيبية وتحاول النظم التعليمية الحديثة إيجاد التوازن الموضوعي والمنهجي لعناصر المنظومة التعليمية بدءا بالأهداف وانتهاءا بالتقويم، وتلعب التقنيات التربوية كأحد عناصر المنظومة التعليمية دورا فاعلا في هذا التحديد لما تملكه من إمكانيات تسهيل وتحديث أنماط إدارية تربوية تعليمية وإدخال خبرات متعددة إلى داخل الحجرة الدراسية تواكب التغيرات المعرفية و تعزز دور المدرسة الحديثة.

(أحمد اللقاني وعلي الجمل: 1999،190)

يمكن أن نستنتج أن الكفاية تمثل الحد الأدنى من الانجازبينماالكفاءة تمثل الحد الأعلى من الانجاز

5-23- الكفـايـات و القـدرات:

تعد القدرة من مكونات الكفاية حيث أن الكفاية أعم وأشمل من القدرة، ومعياري الهدف والوضعية هما اللذان يفرقان بين المفهومين.

فالقدرة: هدف تكويني عام يشمل وضعيات عديدة بينما الهدف التكويني في الكفاية يتسم بالخصوصية فهو يعرف أحيانا بقدرة واحدة وكثيرا من الأحيان يشمل العديد من القدرات داخل نفس الوضعية، فالكفايات يمكن اقتراحها كأهداف بعيدة المدى لمخطط تعليمي أو تكويني فإنها لابد أن تحول إلى قدرات (capacités) وهي أهداف قريبة أو متوسطة المدى تقترب في مستوى عمومياتها من الأهداف الصنافية " لبلوم".

أن الكفايات تعني نتائج التعلم المعقدة والتي تبدو مثل حصيلة المكتسبات السابقة والتي تمكن من السيطرة على فئة من الوضعيات وهي تكون للاستعمال المدرسي أو لغيره وتصلح لصياغة المرامي البعيدة التي يمكن من خلالها بناء مخطط تربوي في حين أن القدرات وعلى المستوى البيداغوجي هي مرامي افتراضية " catégorie hypothétiques" تسمح في البداية بتحديد المحاور التي سيعمل المعلمون والمكونون حولها على تنظيم وتدريس وتدريب منهج لنفس الأشخاص خلال فترة معينة أما القدرات فتسهل وضع أنشطة بيداغوجية منسجمة ومتوافقة وتحديد آثارها في مسار معين ويمكن تحديد القدرات بالاعتماد على مجالات التعليم والتكوين الثلاثة والتي تمحورت حولها معظم صنافات الأهداف وهي:

- المجال المعرفي.
- المجال الوجداني.
- المجال الحسي – الحركي.

ويبقى في جميع الأحوال مفهوم الكفاية أهم واشمل بحيث تتضمن الكفاية الواحدة ويشكل تفاعلي عددا من القدرات المعرفية والوجدانية والحسية – الحركية والتي تتألق داخليا لتشكل وحدة غير مرئية تعمل داخل الإنسان وبإرادته وتمكنه من انجاز مهام وحل إشكالات في وضعيات مختلفة.

لكن الكفايات والقدرات معا تستجيب في نفس الوقت للطلب الاجتماعي والمهني كما تستند أيضا للحديث عن تصور للإنسان والمجتمع المنشود على سلم من القيم والأخلاق. إن غايات التربية والتي تتبلور في إطارها مواصفات التربية والتكوين تستجيب للطلب الاجتماعي تحت تأثير الأخلاق التي تؤدي إلى تحديد الكفايات والقدرات المرغوب فيها.

*** بين الكفاية و الانجاز:**

يتضمن مفهوم الكفايات على مختلف القدرات والمهارات التي تشكل مجتمع المتعلم "بنية عقلية أو سلوكية أو وجدانية" قابلة للتكييف والملائمة مع وضعيات جديدة" تجعل هذه البنية المتعلم مستعدا لأداء أنشطة تعليمية في أوضاع متباينة تتسم هذه الأبعاد باختلاف أنماطها وبطابعها الشمولي فهي تتراوح بين ما هو معرفي أي الانطلاق من مسلمه فحواها، أن (المضامين المعرفية أداة تساعد على تحقيق الكفاية وليس أهدافا في حد ذاتها) وبينما هو يكتسي صبغة مهارية تستهدف في مجموعها إكساب المتعلم ما يمكن تسمينه "بديداكتيك القيم الديمقراطية" التي تسعى إلى بناء إنسان يمتلك حسن الاستجابة إلى القيم الإنسانية والديمقراطية، فضروري التميز بين الكفاية والإنجاز سواء في مجال التربية أو التكوين حيث أن الإنجاز يسهل أجرأة الكفاية، والكفاية هي البطانة الداخلية للإنجاز والتي تلعب دور المحرك .

فمثـلا:

1- **الانجـاز:** بناء صندوق خشبي حسب المقاسات التالية 30سم طولا 15سم عرضا 10سم ارتفاعا باستعمال أدوات يدوية مع توفر لوحات خشبية ملائمة ويكون التجميع بالتلصيق.

2- **الكفـايـة:** أن التلميذ النجار يقدر على تنفيذه انطلاقا من لوحات خشبية خام و بمساعدة أدوات يدوية وباحترام الأطراف المحددة تنفيذ كل طلب يحتاج تجميع (بإحدى الطريقتين المعروفتين) صندوقا أو طابقا.

(عبد الكريم غريب و آخرون: 2004)

5-24- المقـاربـة بـالكفـايـات وبيداغـوجيـا الإدمـاج:

تعتبر مقاربة الكفايات مفهوما إدماجيا حيث أن الكفاية هي قدرة المتعلم على تجنيد وإدماج القدرات والمعارف والخبرات بطريقة فعالة بهدف إعطاء معنى واضح للتعلمات فمن اجل استغلال وضعية معينة كأن تكون حل مشكل بالنسبة للمتعلم فيمكن إدماج (محتويات، نشاطات...إلخ) وتجنيد (قدرات، معارف، مختلف الموارد...إلخ) حتى تمكن المتعلم من اكتساب مهارة ناتج نهائي لتعامله مع وضعية معينة.

فلذا تكون المقاربة بالكفايات مبنية على:

- إقامة تمفصل بين التكوين النظري والتطبيقي.
- وضع نشاطات لأجل هيكلة مكتسبات ما قبل التعلم (مكتسبات سابقة) وربطها مع المكتسبات المعرفية اللاحقة للمتعلم.
- تجنيد كل القدرات من توثيق، تحليل وضعية، تقويم ذاتي، اتصال من أجل التحكم أوسع وأعمق في هذه القدرات لمواجهة وضعية (مشكلة).

هذا و يرى" Xavier Rogiers "أن أساليب الإدماج هي:

1- **الإدماج داخل المادة الواحد:** و يتضمن نموذج

- التجزئة fragmentation تقدم بشكل متقطع.
- الاتصال connexion أي الربط بين الفكر والمفهوم.
- الدمج emboîtement أي الاستغلال في مختلف الأفكار والمفاهيم.

2- **الإدماج عبر مواد متعددة:** و يتم من خلال

- التسلسل enchaînement تعالج صفة منفصلة والمحتوى بأسلوب تتابعي.
- التداخل chevauchement تبرز المفاهيم والمواقف والمهارات بين مادتين.
- المخطط المفاهيمي schéma conceptuel استغلال نفس الموضوع في مختلف المواد.
- الخيط الموصل fil conducteur يظهر المهارات الأساسية والتي لها علاقة بالتفكير والمجتمع والتي تخص كل المواد.

- المدمج modèle intégré تمحور المواضيع المشتركة حول المفاهيم.

3- **التركيز على المتعلم:** و يشمل

- الانغماس (Immersion): قيام المتعلم بفحص المحتوى لوحده من اجل تلبية حاجاته الضرورية وإظهار كفايته بدون تدخل المعلم.
- التشابك (Réseautage): أي يكون المتعلم مسؤولا على إدماج معارفه وتثبيت شبكاته المعلوماتية.
- الإدماج (Intégration): ربط العناصر المدروسة بعضها لبعض من أجل أنماط الكفاية ويكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي.
- التمييز (Distinction): أي التمييز بين مكونات الكفاية والمحتويات من معرفة ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالة قصد الامتلاك الحقيقي للكفاية.
- الملائمة (Pertinence): أي إيجاد وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم ويسمح للمتعلم بادراك المغزى من تعلمه.
- الترابط (Cohérence): أي الترابط الوثيق بين أنشطة التعليم والتعلم و التقويم و التي ترمي كلها إلى أنماء الكفاية واكتسابها.
- التحويل (Transfert)**:** أي الانتقال من مهام أصلية إلى مهام مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة وفي وضعيات مختلفة.

ومن خلال بيداغوجيا الإدماج يمكن للمتعلم تأسيس روابط بين مختلف المواد وربط هذه المواد بخبراته وكفاياته وواقع مجتمعه،أي جعل المتعلم قادرا على:

- إعطاء معنى للتعلمات والتي يجب أن تكون ذات دلالة وفائدة وذات علاقة بوضعيات ملموسة.
- التمكن من التمييز بين ما هو ثانوي وأساسي والتأكيد على الأهم.
- التمرس على استعمال وتوظيف المعارف في الوضعيات المختلفة والابتعاد عن حشو الذهن بمعارف كثيرة.
- التركيز على تأسيس روابط بين المعارف والقيم وبين غايات التعلمات كمثال على المواطنة المسؤولة والعامل الكفء.

- إقامة روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة واستغلالها في البحث بما يضمن له التجنيد الفعلي المباشر لمعارفه وكفاياته.

* **مفهوم الإدماج في مقاربة الكفايات:**

يمثل مفهوم الإدماج في المجال التربوي إحدى ركائز عمليات التعلم وله دلالتين عند توظيفه في السياق التكويني.

- إدماج وضعياتي "intégration situationelle".

- الإدماج النظري والتطبيقي، وهذين الصيغتين المذكورتين تكتسبان أهمية كبرى في المجال السوسيومهني والقصد من إدماج المعارف العملية التي يقوم بها التلميذ حينما يطعم معارفه السابقة بالمعارف الجديدة، أي انه نشاط تركيبي يقترن بالمتعلم الذي يقوم بتأليف المكتسبات السابقة و الجديدة ثم الإدماج الذي يرتبط بالوضعية التي تغني الفعل التربوي والأساس الذي تتبني عليه المقاربة بالكفايات هو انتظام مكتسبات المتعلم وفق رؤية إدماجية وهنالك ملاحظات تؤخذ عن كثير من المقاربات التربوية "كالجيل الأول من الأهداف" الذي سقط في النزعة التفتيتية للمحتويات الدراسية وتجزئة القدرات والأهداف بدون ربط محتويات مادة دراسية بأخرى أو مراعاة الوضعيات المختلفة الأمر الذي يؤثر سلبا على التعلم وهذه الملاحظات هي من بين الدواعي لاختيار مقاربة إدماجية تنطلق من مبدأ "الكل اكبر من مجموع الأجزاء"

(لحسن توبي: 2006، 93)

* **الهدف الإدماجي النهائي:**

يقوم هذا الهدف على حشر جملة من الكفايات بشكل تدريجي على هيئة (كفاية كبرى) تسمى عند "دي كتيل" بالهدف الإدماجي النهائي حيث تدمج جملة من التعلمات المقررة في مرحلة تعليمية أو فصل دراسي قصد معالجة وضعيات في صيغة مشكلات، إن الصفة المسندة للهدف (النهائي) تنشأ من الهدف الإدماجي ذو الطبيعة التركيبية فهو يعني نهاية سنة أو طور تعليمي، إن إدماج الكفايات الأساسية داخل هذا النموذج يراعى فيه مبدأ التدرج المنطقي ففي كل مرحلة نهائية أو سنة دراسية واحدة تدمج الكفايات المقررة وتنظم في إطار هدف إدماجي نهائي. (حاجي فريد: 2005،26)

5-25- الأصـول و الـوضـع الإبستيمـولـوجـي للكفـايـة:

تم إقرار لفظ الكفاية في اللغة الفرنسية منذ أواخر القرن الخامس عشر وقد كانت تعني المشروعية والسلطة لمعالجة مشاكل محددة تهم المحكمة ومنذ أواخر القرن الثامن عشر امتدت دلالتها لتشمل المستوى الفردي حيث أصبحت تشير إلى (كل قدرة ناتجة عن المعرفة والتجربة، ثم حاولت مختلف تيارات العلوم الإنسانية أن تعطي مدلولا أدق للفظة، الكفاية فقد أدرجت عبارة الكفاية اللسانية من طرف "شومسكي، 1955" عبر عنها بالثورة المعرفية في العلوم الإنسانية وكان الهدف من ذلك هو مكافحة النزعة السلوكية في اللسانيات وجاء في المقال أن اللغة يتم تعلمها بواسطة المحاولة والخطأ وعن طريق (الاشراط، التعزيز، وأن لفظة الكفاية قد عرفت نجاحا كبيرا في حقل السيكولوجيا التجريبية والتي تشير إلى عودة الذات بعد نصف قرن من سيادة السلوكية حيث أصبحت من وسائل المواجهة التي تقودها العقلانية المتطرفة وخاصة النزعة المعرفية بزعامة فودور (Fodor، 1993) فكل الوظائف السيكولوجية العليا (انتباه، إدراك، تذكر...) تخضع لعدد بيولوجي فطري ،من هذا المنظور فان الكفاية ستسهل من تعريف لفظة الذكاء بأنه مجموعة من الكفايات، ومن الملاحظ إذا كانت السيكولوجيا المعرفية قد استخدمت مفهوم "شومسكي" كما هو فإن شيمس "Chymes" قد حوله بشكل آخر حيث أصبحت الكفاية مؤسسة بيولوجيا أي عبارة عن قدرة قابلة للتكيف داخل سياق محدد والمعنى الوحيد الذي سيتبقى من مفهوم "شومسكي" الأصلي هو أن الكفاية تدرك على مستوى خصائص الفرد أما المرحلة الأخيرة فقد أصبحت كلمة الكفاية تتداخل في عالم الشغل والتكوين المهني وذلك في إطار حركة احتجاج على منطق التأهيلات وحسب هذا المنطق فإن التكوين يزود المتعلمين بمعارف تتوج بشهادة تسمح بتأهيل الفرد للحصول على منصب شغل وفي هذا السياق فإن الكفايات تدرك أولا على مستوى انجازات الفرد ضمن مهمة محددة وتتجلى هذه الخصائص بفعالية نشاط جماعي مستهدف عبر عملية تقويم اجتماعي.

(جواكيم دولز: 2005)

5-26- التـدريس بـالكفـايـات و المـدرسـة الحـديثـة:

المجتمعات المتحضرة لا تتفاخر بثرواتها الطبيعية وبمستوى إنتاجها العالي في شتى المجالات بقدر ما تتفاخر برجالها اللذين اثبتوا قدراتهم وكفاياتهم في مختلف التخصصات واللذين اقتحموا عالم المعرفة الغامض واكتشفوا أسراره وسخروها لخدمة المجتمعات الإنسانية قاطبة.

فالكشف عن الكفايات وتطويرها وتوجيهها توجيها سليما هو من المهام الكبرى للمدرسة الحديثة، مدرسة الألفية الثالثة والانفجار التكنولوجي والذي حول العالم إلى قرية واحدة بفضل تطور وسائل الإعلام وغزوة جميع مرافق الحياة وعمليا فإن مهمة المدرسة تحولت من مهمة تكوين الفرد (دائرة معارف متنقلة) إلى الفرد الذي يمتلك كفاءات عليا تساعد على الإنتاج الثقافي، وعدم الاكتفاء باستهلاك الثقافة فيساهم في الإبداع والتطوير والتجديد.

ويجب علينا كمربيين ضرورة العناية بكفايات التلميذ وبطرق التدريس التي تساعد على كشف هذه الكفايات عن طريق أثارتها وهذا ما تسعى إليه الإصلاحات الكبرى للمنظومة التربوية للخروج من الركود والجمود وتكوين الفرد بما يتماشى مع متطلبات العصر وعلى المعلم مسايرة الأحداث والمستجدات التربوية والتحكم في طرائق التدريس بالكفايات واستغلال السولوجيات العصرية في عملية التعليم وعلى رأسها الإعلام الآلي.

5-27- مفهـوم الكفـايـة فـي الأدب التـربـوي؟

إذا كانت التعاريف القاموسية السابقة تعبر عن حوصلة لمعنى الكفاية على سبيل المثال لا الحصر، فإننا لا نعتبرها قادرة على توضيح مفهوم الكفاية في ميدان التربية والتعليم، ومن ثمة يبدو لنا انه من الضروري الانتقال إلى المعالجات المختلفة المتوفرة في الأدب التربوي، للبحث في محتوياتها عن المعاني التي يعطيها هذا الأدب لمفهوم الكفاية.

* **تعريف "Viviane Delandsheere":**

هي القدرة على تنفيذ مهمة معينة بأسلوب مرضي من ثمة - حسب هذه الباحثة – فإن ما ينبغي الاهتمام به عندما نسعى إلى تعريف الكفاية، ليس هو السلوك ولكنه المهمة.

والمهمة tache هي الأنشطة التي تسمح بانجاز ما هو متوقع من نتائج ايجابية، أي أن المهمة أو المهمات هي أفعال دقيقة ينتظر من المتعلم القيام بها (مثال: تلحيم قطعة حديدية بالنحاس، عزل البذور الصالحة للبذر من بين مجموعات مختلفة من البذور تكون كلها من نوع واحد...)و يكاد يتفق "parisot" مع "فيفيان دولنشير" حينما يعرف الكفاية بقوله:"تشير الكفايات إلى منتوجات التعلمات المعقدة التي تعد بدورها نتائج قبلية عديدة...فالكفايات تسمح بالتحكم في أنواع من المواقف أو في فئة من المواقف".

* **تعريف "Philippe Carré":**

ينطلق هذا الباحث من اعتقاد مفاده أن الكفاية هي بمثابة مصطلح محوري بالنسبة لعملية التفكير والممارسة في مجال التكوين، ومن حيث هي مفهوم يتم بواسطته التحول من التسيير الإداري للأفراد إلى تسير الموارد البشرية، فالكفاية من منظور كاري" Carré."تعد "سلوكا "يتطلب قليلا من المعارف وكثيرا من المهارات، ويدل هذا المطلب الجديد على حدوث تغير في تمثل خصوصيات المهن ومميزات الأفراد الذين سيقومون بالعمل داخل المؤسسات، أشخاص تقودهم علاقات قائمة على التنافس بين الكفايات المختلفة العاملة داخل المؤسسة مهما كان نوع نشاطها".

* **تعريف "Patricia Kay, 1974":**

إنها "الأهداف السلوكية المحددة بشكل واضح ودقيق للتدريس، وذلك في جوانب الخبرة التي تشتمل على المعارف والمهارات والاتجاهات، وإنها ضرورية لإظهار قدرة المدرس على التدريس الفعال".

* **تعريف "Philippe Meirieu":**

"أنها معرفة ترجع الفرد إلى مواقف معقدة تستدرجه نحو عملية تدبير متغيرات غير متجانسة، وتسمح له بحل مشكلات لا يمكن حلها بالرجوع إلى مواقف قبلية ترتبط معرفيا بمادة دراسية معينة".

*** تعريف "Abernot":**

يرى هذا الباحث أن الكفاية هي مجموع المكونات التي يتطلبها القيام بعمل ما، و تترجم هذه المكونات في شكل سلوكات قابلة للملاحظة في وسط العمل، وليست العناصر المشتركة التي غالبا ما تعثر عليها في تحديد مفهوم الكفاية سوى مفاهيم مثل المعارف، المهارات، القدرات، الاستعدادات، سمات الشخصية، السلوك، أثر العمل.

يتضح من خلال التعاريف السالفة لمفهوم الكفاية التـي يوردها الأدب التربوي أن هناك فروقا بين البـاحثين في تحـديدهم لهذا المفهوم، كما يـرى ذلك بيـرنـو "Philippe Perrenoud" ولكنها فروقا ضئيلة ما دام لها قاسما مشتركا يتلخص في "السلوك القابل للملاحظة في أوساط العمل"، فهذه التعاريف تلتقي جميعا عند النقاط الأساسية التالية:

- الكفاية هي القدرة على أداء العمل المطلوب، وتشمل مختلف القدرات المرتبطة بأداء هذا العمل.

- تشمل كفاية التعليم المعارف والمهارات والاتجاهات، وبذلك يمكن التحدث عن كفايات معرفية وكفايات أدائية وكفايات وجدانية، وجميعها قابل للإكتساب والقياس.

- ترتبط الكفايات التعليمية بالمهمات المتصلة بالتعلم، أي أنها لا ترتبط بالعمل في القسم فقط، بل بالأدوار الشاملة داخل القسم وخارجه.

- تؤثر الكفايات التعليمية تأثيرا مباشرا في نواتج التعلم لدى التلاميذ.

- تتميز الكفاية بكونها تلاحظ في مواقف تتميز بدرجة من التعقيد.

- تعتمد على الخبرات والمعارف السابقة، التي لها علاقة بمادة تعليمية بعينها.

(جابر عبد الحميد: 99، 56)

5-28- التيـارات السيكـولـوجيـة لبيـداغـوجيـا الكفـايـات:

إن موضوع العمليات الذهنية ومسألة كيفية التفكير عند الإنسان وأساليب توظيفه لمؤهلات دماغه قد شغلت العديد من المفكرين والعلماء على حد سواء، ولقد تجمعت هذه المجهودات في موضوع الذكاء الذي كون مجالا خصبا للعديد من الدراسات السيكولوجية والبيولوجية والتربوية، لذا أصبح الاهتمام اليوم معلقا على الذخيرة الإنسانية التي توفر لكل مجتمع من المجتمعات الطاقة الأساسية والرئيسية لتقديمها وتفوقها بين الشعوب والأمم لاسيما إذا وضعنا في الاعتبار ذلك الربط العضوي بين الكفايات والذكاء حيث يرون تعدد الذكاءات يعكس في واقع الأمر تعدد في الكفايات المساعدة للفرد على التكيف مع محيطه وذاته « H.Gardner » هوارد كارديني الذي حدد سبعة ذكاءات تعتبر كفايات في حد ذاتها تتميز درجتها بين الأفراد فيما يعرف بالفروق الفردية وهذه الذكاءات هي –اللغوي- الفضائي، الموسيقى، الحركي، الشخصي، إلى كفايات من مستوى راق جدا، حيث يدرج هذه الذكاءات باعتبارها كفايات ضمن هذا القسم وكذلك كفايات أو ذكاءات متوسطة أو دنيا أو معقدة وهي التي تتواجد لدى الشريحة العريضة من الناس بمقادير متوسطة.

إذ أن الكفاية تسعى في مرماها الأول إلى تحقيق التكيف مع محيط الفرد أو النوع البشري فإن تصور جيروم بروتير يتأسس في جوهره على هذا المسعى.

حيث توصل على أن الحديث عن الكفاية هو حديث عن الذكاء في مفهومه العام ووضع مطابقة بين المفهومين على اعتبار أن كيفية المعرفة "Le Savoir Faire" وكيفية التواجد "Le Savoir être" هما من الكفايات التي تبرهن على مدى قدرة الفرد على التكيف الصحيح مع المحيط.

من اجل هذا تلح بيداغوجية الكفايات على أن توجه العناية إلى الفرد لتأهيله من أجل التكيف مع محيطه وما يفرضه من امتلاك لعديد من الكفايات وأن بيداغوجية الكفايات بهذا التصور تتدرج في إطار النموذج المتمركز حول الشخصية كموضوع مستقل في كل تجلياتها (متعلم، متكون، صانع، عامل...) إذ لامناص لهذه البيداغوجيا من استلهام البحوث والدراسات السيكولوجية التي تناولت الشخصية في أبعادها المعرفية والوجدانية والحس حركية باحثة لنفسها في هذا الخضم المتداخل لدرجة التعقد عن سند نظري يعقلن ممارستها

الديداكتيكية وانطلاقا من طبيعتها التكاملية تضرب بيداغوجيا الكفايات بجذورها في تربية علم النفس التربوي ليتغذى من كل تياراتها التي أبرزها علم النفس السلوكي وعلم النفس المعرفي الإدراكي.

*** التيار السلوكي:**

تتأصل بيداغوجية الكفايات باعتبارها حركة تصحيحية انبثقت عن نموذج التدريس الهادف في علم النفس السلوكي "البيهايفيوري" الذي ينطلق من مسلمة رئيسية مفادها أن التعلم يترتب عن حدوث ارتباط بين مثير ما واستجابة.

م ——— س

S ——— R

ومن المعلوم أن النظرية السلوكية تقصى الفكر وتلغي وظيفته في سيرورة التعلم أي أنها لا تفسر السلوك بما يمكن أن يتم من عمليات ذهنية داخل الجهاز العصبي وبالتالي فإن التعلم يحدث حسب السلوكيين حين يستدعي مثير ما بطريقة ميكانيكية استجابة بعينها على كل هذا تستند بيداغوجية الكفايات في الصنافات المعرفية والوجدانية والحس-حركية التي وضعها رواد السلوكية مثل" بلوم" و"كراثول" و" هارو" مع أنها تعاملت مع طروحات السلوكيين عامة بطريقتها الخاصة حتى تلائمة مع توجهاتها ذات الطبيعة التكاملية.

*** التيار المعرفي - الإدراكي:**

تعاملت بيداغوجية الكفايات - لطبيعتها التكاملية - مع تيارات علم النفس التربوي تعاملا توفيقيا براكماتيا تفاضليا فهي و إن استقت من التيار السلوكي ما يخدم أغراضها من صنافات وسلوكات إجرائية قابلة للملاحظة والقياس ونظرا لإدراكها أهمية العقل في سيرورة التعلم توجهت إلى التزود من ينابيع علم النفس المعرفي الإدراكي ويعتبر فيرتيمر "Wentheimer" وجان بياجي "J.Piaget" وجيروم برونير "J.Bruner" من بين علماء النفس اللذين عملوا في هذا الحقل، وركزوا في دراسة الشخصية على الجانب المعرفي فيها "Cognitif":

- "**فيرتيمر**": ممثل المدرسة الجيشطالتية "Gueshtalt-théorie" (مدرسة ألمانية) التي تقيم التعلم على دعامتين رئيسيتين هما: الإدراك والاستبصار كعمليتين ذهنيتين تمكنان المتعلم من حل المشكلات التي يواجهها وتتمان وفق قوانين حددها "فيرتيمر" كقانون التشابه، التقارب، التماثل، الإغلاق، الاستمرارية.
- "**جان بياجي**": من أهم الأفكار التي تحتل الصدارة عند "جان بياجي" التطور الذهني الذي يلحق التفكير عند الطفل منذ الولادة حتى مرحلة البلوغ وبداية المراهقة وهذا التطور عنده يحصل بالكيفية التي يتفاعل فيها الفرد مع محيطه من اجل التوافق معه، أن حصول المعرفة والتعلم عند الفرد رهين بتوفر شرطين حسب منظور" بياجي".

"المنظر الأول للبيداغوجيا المعرفية والمؤسس الأساسي لمقاربة التدريس الكفائي".

- الشرط الأول: حصول مواجهة بين الفرد والمثيرات الخارجية للمحيط أي أن الفرد يتعلم بما يفرضه عليه المحيط.
- الشرط الثاني: أن يكون الفرد في درجة النمو الملائمة حتى يتمكن من تعلم ما يفرضه عليه المحيط.

(جابر عبد الحميد:99)

من هذا نستنتج أن التيار المعرفي – الإدراكي والتيار السلوكي من علم النفس هما مرجعين تقليدين وحيويين لبيداغوجيا الكفايات.

5-29- الأبعـاد الأسـاسيـة للكفـايـة:

للكفاية أبعاد أساسية مرتبة بوضعيات مختلفة يتميز بها المتعلم أثناء تعرضه لمواقف يتطلب وضع حل لها، ومن هذه الأبعاد:

- الكفاية تمكن من إيجاد حل أصيل في مواجهة وضعية ما أي تحليل الوضعية التي تعترض حياته اليومية إلى جميع أبعادها من أجل التوصل إلى حل أو جواب نوعي خاص وغير مسبوق.

- الكفاية تتطلب جوابا ناجحا أي هذا لا يكفي بتوفر الدقة في الجواب المقدم أو أن يكون الجواب المقترح جوابا جيدا للوضعية المعطاة بل يجب أن يتضمن نفعا وصلاحية اجتماعية، فمثلا لا يمكن أن تدل كفاية المتعلم من خلال قدرته على تحليل الرواية وتلخيصها إلا إذا رافق هذا الرغبة والإثارة لزملائه من أجل قراءة تلك الرواية وعليه فالهدف من ذلك هو نقل وتحويل الكفاية حتى تكون نافعة حقا وقابلة للتوظيف في الحياة اليومية.
- الكفاية تتميز أساسا بكونها جوابا مدمجا أي تتميز بالتحريك والتعريض فالجواب الجيد المقدم من قبل المتعلم لوضعية صادفته في حياته اليومية يقتضي تحريك وإدماج أي مجموعة شاملة من المعارف والدرايات والمهارات وحسن التصرف والتواجد، أي استثمار نوع من الشراكة لكل ما تعلمه من أجل بناء حل أصيل وفعال وهذا من خلال كفايته في معالجة الوضعية التي تعترضه في حياته اليومية.

فتعد بيداغوجيا الكفايات ثورة كوبيرتيكية لأنها انتقلت من نموذج أبستمولوجي كان متأسسا على تبليغ المعارف إلى نموذج يقوم فيه المتعلم ببناء معرفته الخاصة.

وفي سياق عرض الأسس النظرية والتصورية كبيداغوجيا الكفايات والتي تركز على أبعاد المتعلم المختلفة من حيث طبيعة المرحلة النهائية للدراسة والحاجيات والميول للمتعلم.

فالأساس الذي يحرص عليه منهاج الكفايات هو الابتعاد عن تعلم مبني على "أنشطة تراكمية خطية" تتم دفعة واحدة من دون استحضار إمكانيات المتعلم، وإن المنهاج القائم على الكفايات يراعي مبدأ التدرج في بناء التعلمات أي يستند على تصور قائم على تقطيع الكفاية إلى مراتب "Paliers".

(كريستان فرانسواز و روجي: 2005)

5-30- المنظـور الفـرنكـوفـونـي للكفـايـة:

علوم التربية أدركت على أن العملية التعليمية/ التعلمية يجب أن تركز بؤرة انتباهها على أفعال الأفراد داخل وضعيات محددة ويمكن أن نوجز لائحة من التعاريف لمفهوم الكفاية التي تعبر عن التيار الفرنكوفوني فهذه التعاريف تستند على مجموعة من المكونات الأساسية للكفاية منها:

- مجموعة من الموارد
- يمكن للفرد تشغيلها
- قصد معالجة وضعية معينة
- وبنجاح.

البيداغوجية من الأدبيات نماذج	مكونات تعريف الكفاية			
	أ	ب	ج	د
	مجموعة من الموارد	يمكن للفرد تشغيلها	قصد معالجة وضعية معينة	وبنجاح

جدول رقم (7): يمثل مكونات الكفاية في المنظور الفرنكوفوني

فظهر مفهوم الكفاية بداية 1990 ليحل محل تيارين بيداغوجيين قويين والذين كان لهما صيتا في سنوات الثمانينات.

– **بيداغوجيا الأهداف:** التي ثبتت مركزية التعلم حول ما هو جوهري: بحيث لم يعد مهم ما يجب أن يعرفه المتعلم بل الأهم من ذلك هو حسن التصرف بما يعرفه والتي نعتت

حينها "بالكوبرنيكيه" أي يتعلق الفرد بثورة حقيقية في مجال البيداغوجيا. لكن انحراف بيداغوجيا الأهداف عن مسارها قاد إلى تكريس كل التعلمات في أهداف ميكروسكوبية يتم تدريسها ومراقبتها بصرامة وإبعاد المتعلم عن الكيفية والشمولية.

- **بيداغوجيا المهارة**: تولدت من الأولى والتي ألزمت كل المتعلمين بإحراز التعلم والقدرة عليه بشرط منحهم الوقت الكافي لا أن يكتشفوا أشكال حسن التصرف أي المهارات فقط.

من هنا ظهر اهتمام جديد ليس في شكل قطيعة وإنما في إطار الاستمرارية والذي يحمل اسم "الكفايات" فهنا لا يتعلق الأمر بالدراية فقط وإنما بحسن التصرف القادر على إدراج التعلم في كيفية ملائمة تمنح للفرد أن يكون كائنا بشريا لا "إنسان" أي جعله قادرا على السيطرة والتكيف مع الوضعية التي تحيط به من خلال استحواذه على الكفايات اللازمة لذلك.

5-31- الكفـايـات و العمـل الـديـداكتيكـي:

انطلاقا من مقولة "مونتني" العقل المنظم خير من العقل المليء

"mieux vaut une tête bien faite que bien pleine" تم التفكير في الكفاية في الميدان التربوي من أجل اكتساب المتعلم قدرات ومهارات من شانها أن تسهل له الإدماج في المجتمع بحيث يصبح قادرا على مواجهة المشاكل وحلها بطرق مناسبة، والحق أن "بيرنو" اعتبر الكفاية قدره على مواجهة وضعيات مستحدثة بما يمتلكه الفرد مسبقا من خبرات ومعارف، وظهرت المقاربة بالكفايات في بادئ الأمر بشكلها النقي في الدول الانكلوساكسونية وانتشرت بعد ذلك في الدول الفرنكوفونية.

التفت " فيليب بيرنو" إلى تأثر الميدان التربوي (المدرسة) بمجالات التكوين المهني تلك المجالات السباقة إلى تبني الكفاية في منتوج العامل الذي اعتبر معيارا للنجاح أو الفشل فهذه الأوساط الاقتصادية حثت المدرسة على اتخاذ نفس المسار من اجل مواجهة عالم اليوم والغد بالنسبة للأجيال الناشئة.

تلتقي المقاربة بالكفايات مع الطرق البيداغوجية الحديثة وتتقاطع الطرق الفعالة في النظر إلى المتعلم باعتباره أساس العملية التعليمية/التعلمية وشريكا مبدعا يتعاون مع زملائه ومع المعلم في خلق وضعيات، مشكلات جديدة كما يجب أن يتصف المتعلم بـ :

- الاشتراك Implication
- الشفافية Transparence
- التعاون Coopération
- الإصرار Tènacité
- المسؤولية Responsabilité

إضافة إلى هذه التقاطعات نجد أن المقاربة بالكفايات تولي أهمية قصوى للتعلم بدل التعليم كما هو الحال في التيارات التربوية الحديثة حيث يتم ذلك الانتقال من منطق التلقين إلى منطق التدريب الذي يلتزم بموجبه المعلم بعدم التدخل في مجال المتعلم ويظل دائما على الخط لأن المتعلم لا يمكنه التعلم إلا إذا واجهته بنفسه وضعيات، مشكلات تسهم في بناء كفايات عالية المستوى حيث ميّز "بيرنو" بين مايلي :

- **التعلم بالمشكلات:** وهي طريقة تطورت في بعض مجالات التكوين المهني من أجل استيعاب المعارف وضمان التدرج.
- **العمل بالوضعيات "المشكلات" "Situation-problèmes":** فهذه الطريقة طورت من قبل "فيليب بيرنو، 1998" و تؤكد على أن يكون للمشكلة المقترحة معنى أي تكون في وضعية ملموسة كبديل للمشكلات المصطنعة.

وإن المقاربة بالكفايات تحاول أن تقدم أجوبة وحلولا لتجسيد طموحات التربية الحديثة أي تكوين متعلم مستقل وراغب وعارف كيف يتعلم بنفسه لتجنب أخطاء التطبيق في الميدان الذي طال الطرق البيداغوجية السابقة وهي :

- البيداغوجية الفارقية
- طريقة المشروع
- طريقة الوضعيات- المشكلات
- العمل بالمجموعات

وهذه الطرق كلها تشترك مع بيداغوجيا الكفايات في تناقضها مع التعليم العمودي "التركيز على التلقين ومركزية المعارف"

(الحسن بوتكلاي: 2003)

5-32- الكفـايـة مـن المنظـور الإنجلـوسكسـونـي:

ظهر هذا المفهوم استنادا إلى ملاحظات هاميلتون" Hamilton ,1973" وفي إطار الرد على الانتقادات الموجهة لمكتب الولايات المتحدة (U.S.O.E) استخدم مصطلح الكفاية في صياغة البرامج الدراسية الجديدة وطغت النزعة السلوكية على استخدامه حيث اشترط في هذه البرامج ضرورة ترجمة الكفايات إلى سلوكات قابلة للمعاينة وهذا ما أدى إلى الخلط بين الكفايات والأهداف الإجرائية، إذ اعتبر "Hilbert,1982" الكفايات مجرد "روتين سلوكي" وهذا الطرح يتفق مع ثنائية، كفاية/انجاز، في مقابل ذلك تم الابتعاد عن "الروتين السلوكي" بشبكة مفاهيمية معرفية بديلة توضح الإطار النظري والمنهجي المتبني، كالمهارة "Habilité" والمعارف" Connaissance " والقدرات والمعارف الإجرائية " Savoirs procéduraux" والمعارف التصريحية "Savoirs déclaratifs" أو الشرطية والتمثيلات "Représentation" وبدأ يتضح المقصود من هذه المقاربة ألا هو الارتباط بوضعيات محددة وبناء على هذه السيرورة حددت الكفاية بأنها تشغيل للقدرات والمؤهلات المعرفية داخل وضعيات محددة.

انطلاقا من هذه التداعيات أصبح الحديث واردا عن الجيل الثاني من الأهداف، أوبيداغوجيا جديدة استطاعت أن تتميز عن سابقتها ولكن بدون انقطاع عن النموذج السابق حيث بدأ الاتجاه إلى تطبيق الكفايات داخل وضعيات محددة وذلك بتشغيل مجموعة مركبة من المعارف والمهارات المكتسبة بكيفية مندمجة، كما أصبح من السهل استحضار البعد الوجداني داخل كل وضعية معرفة التواجد Savoir être ومعارف السيرورة Savoir devenir بما ينسجم من الغايات المسطرة في كل نظام تربوي.

فقول (1989، دي كيتيل) عن الأهداف النهائية المدمجة " Objectifs terminaux d'intégration" لاحظ أن الموارد المعرفية والسيكولوجية والوجدانية موظفة بشكل مدمج من أجل حل وضعية في صيغة مشكلة فلا يمكن القول بعد التواصل بين البيداغوجيتين أن

بيداغوجيا الكفايات تحول الكفايات والقدرات إلى أهداف غير سلوكية لا بل بعيدة المدى (الغايات).

شكّل هذا التعريف منطلقا (لأندرسون، 1986) حيث عرف الكفاية "بأنها معرفة وملكه أو موقفا يتم العمل بها وفق وضعيات خاصة"

هاتان النظرتان للكفاية (الاتجاه السلوكي والمعرفي) أدى إلى مقاربة هوستون هاوسن "Houston et Howsan ،1972 " والتي أصبحت موزعة بين خمسة أصناف معرفي وعاطفي وتأثيري" conatif "وتطبيقي" pratique "واكتشافي" exploratoire ".

وهذه المقاربة تتقاطع مع المنظور السلوكي حيث يتم سقوطها في النزعة المعيارية. وأمام هذه الصعوبة أصبح من المهم تحليل الوضعيات التي تطبق فيها الكفايات ومنطلقا لتشخيص الكفايات الواردة وبما أن هذه الوضعيات ذات طابع مركب بدأ الحديث عن الكفايات.

يبتعد عن النزعة المعيارية أو القبلية وظهر هذا المنطلق من موقف أندرسون "Anderson،1986" حيث انتبه إلى النتيجة القائلة لا وجود لإجراءات تجريبية وراء ورود الكفايات.

بهذا يظهر أن مفهوم الكفاية داخل السياق الإنجلوسكسوني عرف تطورا ملحوظا حيث تم الانتقال من منظور سلوكي ومعياري إلى منظور يدمج بين دفتيه مفاهيم معرفية ليتوج بتبني موقف يتصف بالنسبية.

5-33- الكفـايـة و السيـاق التـربـوي:

ينظر علم النفس إلى الكفاية من منظور تطوري"perspective developpment" فيرى أن الكفاية على أنها بنيات ذهنية ممكنة "potentielle"، ويعتبر الانجاز فعلا يقوم به الفرد داخل وضعية محددة.

ويرى ألال(Allal ،1999) صعوبة الفصل بين مفهومي الكفاية والانجاز في المجال التربوي وهذه الحقيقة تجعلنا ندرك مدلولي الكفاية والانجاز والوضعية داخل السياق التربوي يستمد من داخل الحقل البيداغوجي وليس من خارجه أي الحقل اللساني الذي قدّم تصورا

لمفهوم الكفاية يصعب تشغيله في حقل علوم التربية كما أن مجال علوم الشغل ونظرته إلى الكفاية لا يمكن تطبيقه في المجال المدرسي لأنه لا يخدم إشكالية التعلم

ومنه يتبين بأن الكفاية في الحقل التربوي هو (مفهوم خاص) يختلف عن اللسانيات وعلوم الشغل.

*** الكفاية و السياق اللساني:**

تعد الكفاية من المنظور اللساني مجموعة من المعارف اللغوية التي يتوفر عليها متكلم سامع مثالي معين والتي تعينه على فهم وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل أو أنها قدرة الفرد على إقامة ترابط بين الأصوات والمعاني حسب ما تمليه قواعد لغة معينة والنحو هو مثال دال على الكفاية بما أنه يقيم تعالقا بين التمثيلات الصوتية والدلالية.

ويحرص السياق اللساني على وضع حدود واضحة بين مفهومي الكفاية والانجاز حيث يدل الأول على البعد الشخصي ويتميز بالطابع الاضهاري "Virtuel" ويتبنى مبدأ الفطرية بينما يدل المفهوم الثاني على البعد الفعلي والاجتماعي ويقترن بوضعيات تواصلية "Effectif".

*** الكفاية في عالم الشغل:**

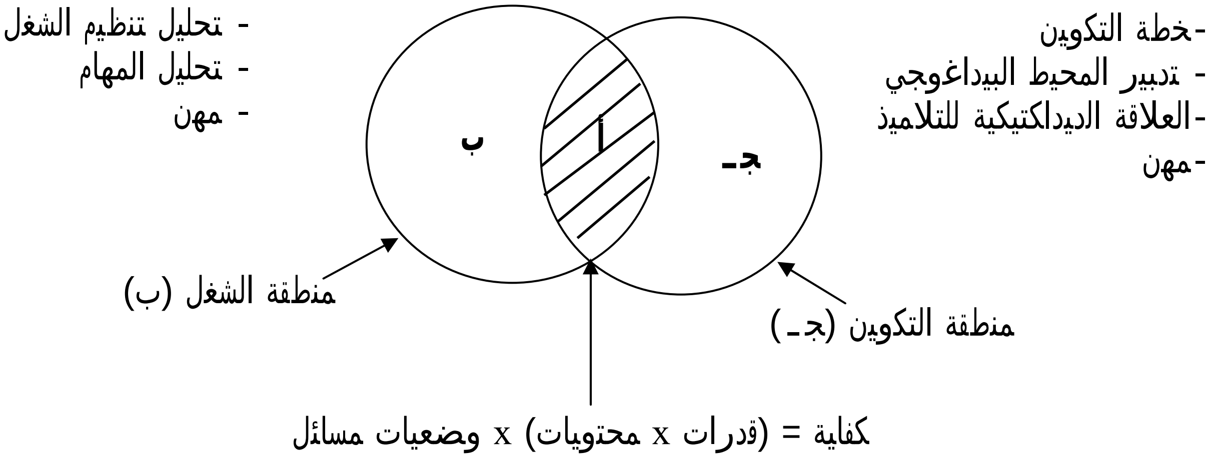
تردد استعمال مفهوم الكفاية داخل السياق السوسيومهني للتعبير عن معنى المؤهلات ولعل ما يميز توظيفه من قبل المختصين في مجال (علوم الشغل) كونه انطلق في البداية من رؤية أدائية "Instrumentaliste" "فمن أجل إثبات أهلية الشخص لمنصب محدد هو الانطلاق من صفاته "Qualité" القابلة للمعاينة وأعمال كل من إدوارد "Edward ،1979" وبرافيرمان "Braverman ،1974" وفيريدمان "Friedman ،1954" "حيث تبين لهم أن المؤهلات "هي مجموعة من القدرات والمعار ف المحددة اجتماعيا والمطلوب تحقيقها داخل عمل معين" ولعل أهم نقائص هذه الرؤية هو التركيز على صفات الفرد أي بدون ربط الصفات بعملية التكوين وتم تبني رؤية قائمة على.

* **التقييم:** نمط التقييم الذي يتم حول الوضعيات الحقيقية للمسائل المعقدة، ليس التقييم الإجمالي المعتاد بل التقييم المدمج "Integré" بين عالمي التكوين والتربية ذلك أن "فيليب بيرنو" قد تحدث عن المقاومة وأيضا عن الاستقلالية وعن خصوصية كل عالم ونظرته إلى

الشكل الذي صاغه "E.Mathelart" الهدف منه التعرف على مستوى التكوين من خلال تفاعل منطقة الشغل ومنطقة التكوين، يترتب عنه بالضرورة العمل على جودة هذا التفاعل.

دون الانشغال بجودة البرامج وتصميم التكوين وتدبير العلاقة والمحيط لغرض الاستثمار.

شكل رقم (37) يمثل تفاعل مناطق الشغل و التكوين



(فرانسواز ماري: 2005، 199)

5-34- أوجه الاختلاف بالنسبة للكفاية في المنظور التربوي واللساني:

المنظور اللساني"لشومسكي" ينظر إلى الكفاية باعتبارها إمكانية غير نهائية "potentialité illimitée" فإن استخدام المفهوم في الحقل التربوي يحيل بشكل كبير على معارف منظمة تمثل جزءا من الموارد الأخرى التي يشغلها الفرد كي يعالج وضعية معينة وبهذا يتبين أن الكفاية في المنظور التربوي لها بعدين أحدهما (غاية) غائي والثاني سياقي (الوضعية) كما يترتب عن أن التصور البيداغوجي للكفاية قائم على "محدودية الإمكانيات" بخلاف التصور اللساني.

كذلك التصور البيداغوجي يعتبر الموارد متعددة وغير محصورة في نطاق ما هو معرفي كما هو الحال في اللسانيات وإن الكفاية من المنظور اللساني هي إمكانيات فردية ذات طابع فطري وفي السياق البيداغوجي يستحضر الفرد معارف وموارد أخرى مغايرة تتدخل في تحقيق أفعال داخل وضعيات.

* **اختلاف الكفايات باختلاف المقاربات:**

المقاربة اللسانية	المقاربة الاجتماعية و النفسية للشغل	المقاربة التربوية
الكفاية اللغوية هي - إمكانية فردية غير مفعلة وتتحقق من خلال الانجاز. - تتميز الكفاية بالطابع الفطري - يتحقق الانجاز داخل وضعية تواصلية.	- تتبنى كفاية الفرد على إمكانياته والتي تخوله انجاز فعل معين ومراعاة تنظيمه. - تدل الكفاية على إمكانيات الفرد وتتسم هذه الإمكانية بالطابع الفطري - الكفاية تتطور داخل وضعية وتحول الوضعية والفعل هو قطب الرحى	- لا يمكن فصل الكفاية عن الإنجاز أو الفعل. - تتطور الكفاية من خلال الوضعيات وتسهم في تحويلها.

جدول رقم (8): يمثل إختلاف الكفايات بإختلاف المقاربات

(لحسن توبي: 2006)

يمكـن إستنتـاج:

* **من خلال هذا الجدول يتضح الإختلاف في الكفايات المكتسبة من طرف المتعلم بإختلاف المقاربات، بسبب إختلاف الوضعيات التي يتعرض لها المتعلم في حياته اليومية.**
* **حسب (فيليب جونايير، 2005) تعد السوسيوبنائية نموذجا ابستمولوجيا للمعرفة وتشكل إطارا عاما للمرجعية بالنسبة للكفايات فهي ليست طريقة ولا تيارا بيداغوجيا ولا مشروع بنائيا ولا ديداكتيكا بل هي نموذج إبستيمولوجي للمعرفة قد يتعلق الأمر بثورة حقيقية نموذجية وقد سبق للمدرسة أن أدخلت مقاربات سلوكية، وبيداغوجيا الأهداف ساهمت في معاصرة تلك المقاربة السلوكية.**

فالكفاية والسوسيومعرفية مفهومان متضادان كالماء والنار والباحث في التربية والذي يهتم ببناء المعارف فإنه يموقع تفكيره بالضرورة داخل نموذج أبستمولوجي للمعرفة.

* من خلال موضوع الكفايات يمكن أن نستنتج أن مقاربة الأهداف تمكن المتعلم من إكتساب هدف تربوي، سواء يكون من المستوى العام أو المستوى المتوسط أوالمستوى الخاص فهذا يعني حصول المتعلم على الحد الأدنى من الكفاية للمعرفة والتي تسمى بالكفاية القاعدية التي يكتسبها المتعلم في مرحلة (حصة الدرس) وهذه الكفاية تكون محل إنطلاق وتطور من أجل حصول المتعلم على كفايات أخرى دائمة ومتطورة بعد إجتيازه مرحلة تعلم أو نهاية فصل أو موسم دراسي، وحصول المتعلم على كفايى أدنى من كل مادة دراسية يستطيع أن يحصل بالتالي من إدماج هذه الكفايات المتعددة على كفاية إدماجية ختامية لكل المنهج الدراسي وهذا يجعل أن الأهداف هي مستوى أدنى للكفاية الكبرى التي يكتسبها المتعلم والتي تصبح له دائمة يستخدمها في حل مشكلة تعترضه في حياته اليومية، ومن ذلك نرى أن الكفاية بصورة عامة هي إمتداد للأهداف ونتيجة حتمية تطورية تعقابية عن بيداغوجيا الأهداف.
* يمكن تمييز بيداغوجيا الكفايات (الجيل الثاني) عن بيداغوجيا الأهداف (الجيل الأول) في نهوضها على مبدأ الإدماج فلم تعد المضامين والمهارات والقدرات التي يكتسبها المتعلم مفصولة بعضها عن البعض وإنما تدمج كلها داخل وضعيات مصاغة على هيئة مشكل.
* مقاربة الكفايات تزيد مشاركة التلميذ الإيجابية في اكتساب الخبرة، حيث تجعل التلميذ يتميز بالقدرة على التأمل ودقة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى الإبداع والإبتكار وحل المشكلات وهذا بدوره يؤدي إلى تحسن نوعية التعلم من جراء الأداء المميز من قبل التلميذ.
* السلوكات التي يبديها المتعلم للأول وهلة ما هي إلا مؤشر كفاية.
* مقاربة الأهداف تحقق أهداف تعلمية (قريبة المدى) بينما مقاربة الكفايات تحقق أهداف الوضعيات (بعيدة المدى).

الفصــل الســـادس

بيداغوجيا الأهداف والمقاربة بالكفايات، أي تغيير؟

المحتـــــــويـــــات

- ✓ تمهيد
- ✓ أسلوب حل المشكلات والحل البديل
- ✓ الانتقال من أهداف التعليم إلى أهداف الوضعيات
- ✓ العلاقة التكاملية بين المقاربتين
- ✓ بيـداغـوجيـا الأهـداف وكيفيـة ظهـورها
- ✓ مبررات الظهور والتطور إلى بيداغوجيا الكفايات
- ✓ المؤسسة الإنتاجية والمؤسسة المدرسية
- ✓ العلاقة بين التدريس الهادف والتدريس الكفائي
- ✓ نظرة كل من بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات إلى العملية التعليمية/التعلمية
- ✓ المقارنة بين مقاربة الأهداف ومقاربة الكفايات والعلاقة بينهما

6-1- تمهيـــد:

إن ما يساهم في تكريس مقاربة الكفايات في المدرسة الجزائرية، ليس هو التحكم في أسسها النظرية والعملية فقط، بل هناك أيضا ضرورة للتحكم في معطيات مقاربة التدريس بواسطة الأهداف، ذلك أن التدريس بواسطة الكفايات، لا يشكل منظورا "مستقلا عن منظور التدريس الهادف، بل هو نموذج من نماذجه، ويندرج ضمن ما يعرف بصفة عامة ببيداغوجيا الأهداف، إنه مجرد حركة تصحيحية داخل هذه البيداغوجيا، يعمل – لتجاوز الانتقادات- وتصحيح ما أصابها من انحراف، جعلها تنغلق في النزعة الإجرائية – السلوكية، وتنحرف بالتالي بالفعل التربوي إلى فعل تعودي آلي وإلى رد فعل إشراطي يعدم الخصوصية والتميز ويستبعد التفكير الإبتكاري.

6-2- أسلـوب حـل المشكـلات والحـل البـديـل:

أن التدريس بالكفايات يتعلق بمهام يجب على المتعلم تنفيذها بشكل مقنع أو بمشكلات مطالب بحلها.وأسلوب حل المشكلات كمقاربة بديلة من التدريس بالأهداف تستهدف إكساب المتعلم قدرات مختلفة مثل القدرة على صياغة فرضيات والقدرة على تجريبها والتأكد من صحتها وهذه المقاربة تخلق وضعيات تدفع المتعلم إلى البحث عن حلول لمشكله.

مما يساعده إلى اكتساب أساليب التفكير والتجريب بل يكسبه أيضا الحس العلمي والرغبة في البحث والاكتشاف.

بالفعل قد أصبحت مقاربة الكفايات كبديل تصحيحي لمقاربة الأهداف لكن هذا لا يعني التخلي عن مبادئ التدريس الهادف مثل الأجرأة، العقلية، الفعالية، المردودية، فالكفاية ما هي إلا هدفا عاما قد يصعب بلوغه مع المتعلمين بدون الأجرأة وهذه المقاربة الجديدة تدعوا المتعلمين إلى التركيز على بناء المعرفة والمهارة انطلاقا من الجهد الذاتي لدى المتعلم وتدعوا إلى تطوير قدراته المعرفية من خلال تفاعله مع موضوع المعرفة.

انطلاقا مما سبق لا يمكن الوصول إلى التدريس الكفائي بتجاهل التصور السلوكي للتعلم وهذا ما يؤكده "جيري برتشار" أن لبيداغوجيا الأهداف نوعين من المعارف نوع سلوكي ونوع معرفي.

أي أن التصور البنائي و السلوكي للتعلم قد ساهم كل منهما في بناء مقاربة الكفايات.

(أحمد عودة: 1999)

6-3- الانتقـال مـن أهـداف التعليـم إلـى أهـداف الـوضعيـات:

إن سيرورة التطور تقتضي مجموعة من التحولات التي تطرأ على بنية النموذج المتطور عنه ليتحقق النموذج المتطور إليه، فالنموذج المتطور عنه هو نموذج التدريس بالأهداف، والنموذج المتطور إليه هو نموذج التدريس الكفائي، وسمينا نموذج التدريس الهادف، لأنه يركز على أهداف التعليم، وهي أهداف سلوكية جزئية قريبة المدى، وسمينا الثاني بالنموذج الكفائي لأنه يركز على أهداف الوضعيات، وهي أهداف بعيدة المدى، أصطلح عليها بالكفايات، وتسمى أهداف المقاربة الأولى بأهداف الجيل الأول، بينما تسمى أهداف المقاربة الثانية بأهداف الجيل الثاني، و بالتالي نستطيع أن نستنتج أنه لا قطيعة بين المقاربتين السالفتي الذكر ولا قطيعة بين الجيلين، بل إن العلاقات التعاقبية والتعايشية والتكاملية والتطورية تتجسد بقوة بين النموذجين، إن ما سميناه بأهداف التعليم وهي أهداف الجيل الأول، تمثل الأهداف المصوغة على شكل سلوكات يمكن ملاحظتها وقياسها كتعلم القراءة والكتابة واكتساب المعارف والمهارات، وما سميناه بأهداف الجيل الثاني يمثل أهداف الوضعيات التي تتعلق بسلوكات ملاحظة ومقاسة، لكنها تتطلب الإتصال بوضعية تعليمية تتطلب تحديد مشكلة أو مهمة يمكن أن يتعرض لها التلميذ، وبالتالي تدفعه إلى توظيف معارفه ومهاراته، و تحثه على الاكتشاف والابتكار، لذلك فإن أهداف الوضعيات تتطلب قليلا من المعارف وكثيرا من المهارات، مما يجعلها تميل إلى الاهتمام بتقويم عمل التلميذ أكثر ما تهتم بتقويم معارفه، مما يشجعه على التنوع والتجديد سعيا وراء التحقق بمااكتسبه من مهارات والمصادقة على ما قام به من اكتشافات.

من الواضح إذن ومن غير الممكن النظر للتدريس الهادف والتدريس الكفائي كمقاربتين منفصلتين ومستقلتين، بل الثانيه تعد استمرارا واستكمالا وتصحيحا وتطويرا للأولى، وبالتالي لا نستطيع الاستغناء في التدريس الكفائي عن الأهداف السلوكية، أو لم يكن (بياجي) الذي يعد المنظر الأول للبيداغوجيا المعرفية، والمؤسس الأساسي للتدريس الكفائي، يؤكد على أن التعلم يحصل بتوفر شرطين: أولهما حصول مواجهة بين الفرد والمثيرات الخارجية للمحيط، إذ أن الأول يتعلم بما يفرضه عليه الثاني، وثاني الشروط أن يكون الفرد في درجة النمو التي تمكنه من تعلم ما يفرضه عليه المحيط.

(محمد عبد الحليم جامل: 98، 120)

4-6- العـلاقـة التكـامليـة بيـن المقـاربتيـن:

إن أحد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها هذا التوجه الجديد هو الرفع من مستوى جودة التدريس وفعاليته وإكساب المتعلمين كفايات محددة، تستجيب لمتطلبات عالم المهن. فالتدريس بالكفايات يهدف من خلال تركيزه على المتعلم، إلى جعل العملية التعليمية/ التعلمية نشاطا يسهل عملية تكيف الفرد مع المحيط الطبيعي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي المحلي منه والكوني. ولكن أين نحن من النموذج الكفائي؟

إن تعليمنا بكل أطواره، وفي كل المؤسسات ما زال يستمد نسقه من النموذج المتمركز على المحتوى ومن سلطة المدرس الذي أهم ما يشغله في العملية التعليمية/ التعلمية هو جدولة البرامج والمقررات وفق التعليمات الرسمية، ونقل المعرفة إلى المتعلم الذي يكتفي بحفظها ليردها إلى أصحاب الامتحان، دون الإلتفات إلى مساعدة هذا الأخير على تفعيلها واستثمارها للتكيف مع المحيط بكل أبعاده المهنية والاجتماعية والاقتصادية. ومع ذلك نجد الإدارة تحسس المدرسين بنماذج مستجدة، فتروج تارة لبيداغوجيا الأهداف وتروج تارة أخرى لبيداغوجيا الكفايات... لكن كل هذا لن يتحقق إلا بإعادة النظر في منظومة تكوين المدرسين، بل بإعادة النظر في النظام التعليمي ككل، وبتتبع الفعل التربوي في كل مراحله وبالتكوين الرصين للمدرسين وللمشرفين التربويين، بل بإعداد منظومة تربوية ذات مصداقية وإن إجراءات التغيير تتضح في زعزعة بنية نموذج التدريس الهادف بإحداث سلسلة من التغييرات على مستوى التفكير والممارسة، وعلى مستوى الأدوات ووسائل العمل الكفيلة بتحقيق الهدف الأسمى المرجو من مقاربة التدريس الكفائي، والمتمثل في تخريج طالبات وطلاب ذوي كفايات عالية تستجيب مؤشراتها العملية لمتطلباتهم في إيجاد مناصب شغل، يعبرون فيها بشكل مرض عن مكتسباتهم المعرفية والكفائية، ويحققون بنجاح المهام التي قد توكل إليهم بعد تخرجهم من مؤسسات التكوين الجامعي.

(محمد عبد الحليم جامل: 98، 120)

5-6- بيـداغـوجيـا الأهـداف و كيفيـة ظهـورها:

*** المنشأ و التطور:**

تعريف الهدف التربوي التعليمي: قبل التعرض لتعريف بيداغوجيا الأهداف وظهورها، لابد من معرفة المعنى الذي يحمله مفهوم الهدف التربوي في هذه البيداغوجيا. بالفعل، ثمة تحديدات كثيرة لهذا المفهوم، فهناك من يعرفه على أنه "صياغات صريحة للتغييرات المتوقعة لدى التلاميذ، خلال سيرورة تعليمية"، وهو كذلك "سلوك نموذجي مرغوب فيه ومعبر عنه بألفاظ سلوكية قابلة للملاحظة والقياس"، ويعرفه آخرون بأنه "ما سيكون عليه الطالب أو ما سيفعله في خاتمة العملية التعليمية"، أو أنه "سلوك مرغوب فيه، يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المعلم والمتعلمين، وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم".

لا شك أن الآداب التربوية لها العديد من تعاريف الهدف التربوي، و خاصة منها تلك الآداب المتخصصة في بيداغوجيا الأهداف. ولما كانت تلك التعاريف تختلف باختلاف أصحابها، فإن ما يتفق عليه هوة أن الهدف هو كل ما يمكن للمتعلم القيام به سواء كان قولا أو عملا، أثناء حصة دراسية أو بعد الانتهاء منها أو بعد انجاز برنامج دراسي أو على المدى البعيد، بعد الانتهاء من الدراسة، كما أنه نتيجة التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلم أثناء أو بعد العملية التعليمية/ التعلمية، هذه النتيجة تكون قابلة للملاحظة والقياس.

بعد هذا الموجز من المعاني التي يحملها مفهوم الهدف التعليمي، ننتقل إلى تحديد مفهوم بيداغوجيا الأهداف، حيث قام الباحث(جيري بوتشار)إلى التمييز بين الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي إلى بيداغوجيا الأهداف.

*** التعاريف ذات الإتجاه السلوكي:**

- تعني بيداغوجيا الأهداف تلك المجموعة من الطرائق التي ينشغل فيها المعلم بتحديد الأهداف التعليمية في شكل إجرائي، قبل تنفيذ العملية التعليمية/ التعلمية، لكن دون أن يعني ذلك، إدخال تغييرات على محتويات البرامج أو المناهج المحددة من طرف مخططها.
- لا تعني بيداغوجيا الأهداف تحديد الأهداف وأجرأتها من قبل المعلم فحسب، ولكن أيضا تحديد طريقة وأدوات وأساليب تقويم مدى تحقق تلك الأهداف.
- "ليست بيداغوجيا الأهداف سوى ترسانة من الطرائق العملية والمنهجية التي تساعد على تحديد نقطة الوصول لعملية من عمليات التكوين... وإنها لن تتحول إلى بيداغوجيا حقيقية، إلا إذا قامت على مبدأ تذرية هدف نهائي إلى عدد وافر من الأهداف المصغرة، ينشد كل واحد منها تعلما محدودا".

يتضح من التعاريف السابقة أن بيداغوجيا الأهداف هي مجموعة من التقنيات المنهجية التي تندمج عناصرها (معلم، متعلم، طريقة التدريس، الوسائل التعليمية، التقويم وأساليبه وأدواته) في بوتقة نسقية ينبغي أن تسعى إلى تحقيق هدف نهائي، يمكن تجزئته إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية.

إن العملية التعليمية من المنظور السلوكي لبيداغوجيا الأهداف، ينبغي لها أن تنطلق من تحديد هدف نهائي (هدف عام)، قد يصعب تقويم مدى بلوغه دون تجزئته إلى أهداف سلوكية إجرائية، تكون محددة بدقة و وضوح.

من هنا يصبح تقويم مدى تحقق الأهداف، عنصرا مرتبطا بالعملية التعليمية/ التعلمية برمتها، ليس عنصرا منفصلا عنها.

*** التعاريف ذات الإتجاه المعرفي:**

إذا ما رجعنا إلى المنظور المعرفي لبيداغوجيا الأهداف، فإننا نجد لها عند (ج. بوتشار)- عدة تعاريف، نكتفي بذكر تعريفين منها:

- تعني بيداغوجيا الأهداف من هذا المنظور، وضع معالم للتدرج نحو تحقيق هدف نهائي، و يتطلب هذا التدرج وضع برنامج مرزنم، يتضمن أهدافا ومحتويات وأساليب للوصول إلى النتائج الجزئية والعامة المتوقعة من تنفيذ هذا البرنامج. فإذا أراد رياضي أن يضيف إلى قفزه العلوي 15 سنتمتر، فإن هذا يقتضي منه وضع برنامج يتضمن إجراء تدريبات تساعده على تطوير قدرته على التحمل وقدرته على القفز الامتدادي، مع تحديد النتائج المتوقعة وإمكانيات التصحيح بالنسبة لكل من هاتين القدرتين.
- من نفس المنظور، تعني بيداغوجيا الأهداف تلك الطريقة التي تقوم على إجراءات التقويم التربوي التي تدمج في الإجراءات الديداكتيكية، وتهدف إلى تحقيق أهداف ذات طبيعة معرفية مثل الفهم والتحليل و التركيب والتقويم، وهي تركز على التعلم الذي يكون قابلا لأن يدرك (Cognoscible).

نستنتج من هذين التعريفين المعرفين لبيداغوجيا الأهداف، أنها بيداغوجيا اندماجية، ينصهر فيها الفعل السلوكي بالفعل المعرفي، فهي بيداغوجيا تروم التدرج نحو هدف نهائي، من خلال تحقيق أهداف جزئية إجرائية، يتم اشتقاقها من الهدف العام، وتكون هذه الأهداف المشتقة قابلة للملاحظة والقياس، أي قابلة للتقويم.

إن ج. بوتشار لا يكتفي بتقسيم تعاريف بيداغوجيا الأهداف إلى تعاريف سلوكية وتعاريف معرفية فحسب، بل نجده يؤكد "أننا إذا قبلنا بتحديد الأهداف بألفاظ سلوكية وقابلة للملاحظة والقياس، فإننا في هذه الحالة نكون "سلوكيين"، وإذا قبلنا بتحديد الأهداف بألفاظ نعرفية قابلة لأن تدرك، فإننا في هذه الحالة نكون "معرفيين". إن هذا التوجه الذي يتميز به موقف ج.بوتشار، يعبر عن أن بيداغوجيا الأهداف، لا تعد من منظوره بيداغوجيا سلوكية فقط، لكنها بيداغوجيا معرفية تهتم

بما هو عقلي، مثل الفهم والمعرفة والتخيل والتحليل والتقويم وغيرها من القدرات العقلية.

الكثير من المختصين يجمعون على أن (رالف تيلر) هو أول من صاغ سنة 1943 إشكالية الأهداف التعليمية، كما هي مطروحة اغليوم". أما(إدريس القاسمي) فيرى في خضم حديثه عن بيداغوجيا الأهداف إن ظهورها يرتبط بمجموعة من المقومات، ترجع أساسا إلى سيطرة الفلسفة البراغماتية على أنماط التفكير الإنساني، وإلى اتساع رقعة النظرية السلوكية وهيمنتها على مجالات عديدة من مجالات علم النفس ومنها علم النفس التربوي، وأيضا إلى التطور العلمي والتكنولوجي الذي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا بعد الحرب العالمية الثانية. إضافة إلى ذلك، -يرى نفس الباحث- أن مقاربة التدريس الهادف "ظهرت بعد الانتقادات التي وجهت للطرائق التقليدية التي كانت تركز في العملية التعليمية على محتويات أكثر مما تركز على المتعلم وعلى حدوث التعلم. وتؤكد الدراسات التاريخية للتربية أن علماء وباحثين أمثال" بوبيت ،1918" و"رالف تيلر،1943" و" جون ديوي،1859 – 1952" و" سكينر ،1969" وغيرهم، كانوا من المساهمين الأساسيين في بناء الأسس العلميه والتطبيقية للتدريس الهادف.

فيما يخص(رالف تيلر)، تتمثل مساهمته حسب الكثير من الباحثين في دعوته إلى جعل الأهداف التعليمية واضحة وقابلة للملاحظة والقياس، ويعني بالوضوح الإجابة على السؤال التالي: ماذا نريد تحقيقه عند التلميذ؟ أما إسهامات(جون ديوي) في تأسيس بيداغوجيا الأهداف، فتتمثل في تأسيسه للفلسفة البراغماتية التي استندت إليها بيداغوجيا الأهداف، من أجل تكريس مجموعة من مبادئها كمبدأ الفعالية والعقلنة والمردودية. ويؤكد العديد من الباحثين أن(جون دوي) كان بحق فيلسوف هذه المقاربة. أما(سكينر) الذي كان سلوكيا فتتمثل مساهمته في ربط التعليم بالتطور التكنولوجي، ويعترف (هاملين) بأن (سكينر) هو الممثل الأكثر شهرة لبيداغوجيا الأهداف المنحدرة من المدرسة السلوكية".

ويؤكد (محمد آيت موحي) وجماعته أن السلوكية شكلت أساسا نظريا للعديد من التصورات البيداغوجية، من بينها على الخصوص التعليم المبرمج (سكينر...) وبيداغوجيا الأهداف وغيرهما.

اعتمادا على ما سبق، نستطيع القول أن التدريس بواسطة الأهداف تولدت عن العلاقة بين علم النفس السلوكي وعلم النفس التربوي، ونشأت في كنف الدعوة إلى تحليل العمل الذي دعا إليها(تيلر) وترعرعت في رحم الفلسفة البراغماتية وتطورت في أحضان النظريات التكنولوجية للتربية.

6-6- مبـررات الظهـور والتطـور إلـى بيـداغـوجيـا الكفـايـات:

مدخل: لابد في البداية من إطلالة على المعنى التي يحمله مفهوم الكفاية التعليمية في هذه البيداغوجيا. وبمراجعة سريعة للأدب التربوي الحديث، نجد ثمة تحديدات كثيرة لكلمة "كفاية"، لكن قبل ذلك، نتساءل: ماذا يعنيه مفهوم الكفاية عند عامة الناس؟

يعني لفظ الكفاية في معناه البسيط تلك الجودة في العمل التي نقر بوجودها عند شخص بعد انتهائه من عمل طلب منه القيام به، إلا أنه ليس من قبيل الصواب أن نحكم على جودة عمل ما من خلال معاينة سلوك واحد أو حتى مجموعة مصغرة من السلوكات التي يتطلبها هذا العمل أو ذاك، فالجودة تعني وجود فعالية واستمرارية في الأداء، كما أنها تعني عدم وجود فرق ذي دلالة بين العمل المنجز والنتيجة المنتظرة، ومن هنا فإن الحكم يصدر عندما يتعلق الأمر بالكفاية على العمل في شموليته أي بعد استكماله وبالتالي يمكن القول بأن الكفاية عند عامة الناس هي مفهوم شمولي، لا تتحدد فيه معايير الانجاز بشكل واضح، و الحكم على الكفاءة من هذا المنظور، إنما هو حكم على جودة العمل فقط، و نحن نعلم أن مفهوم الجودة يبقى مفهوما نسبيا، لأن عامة الناس لا يحددون شروطها ومواصفاتها ومعاييرها. إضافة إلى ذلك، سيتعلق الحكم على الإنجاز كاملا وليس على جزئية من جزيئاته فأنت لا تستطيع أن تقول عن شخص ما أنه ذو كفاية إذا لم تلاحظه يؤدي مهمة وفق شروط ومواصفات ومعايير محددة ومعروفة مسبقا. هكذا يمكن اعتبار مفهوم الكفاية عند عامة الناس يبقى غامضا، ومهما يكن، فإن تصور العامة

للكفاية ليس خاطئا جملة و تفصيلا، لأن ما هو أكيد قابلية الكفاية للملاحظة ليست ممكنة إلا بعد الانتهاء من القيام بمهمة معينة ومحددة.
فإذا كان تصور عامة الناس للكفاية يتصف بالشمولية ويركز على الجودة في الانجاز كمعيار للحكم على وجودها أو على عدم وجودها لدى الفرد، فإننا لا نستطيع من حيث المبدأ على الأقل اعتباره تصورا ملائما يعكس المعنى الحقيقي لما نسعى إلى بلوغه بخصوص الكفاية. ولذلك لابد لنا من التقدم في البحث عن معنى هذا اللفظ الذي ينتشر استعماله في جميع الميادين ومنها ميدان التعليم والتكوين. ولذلك سننتقل إلى البحث في الدلالات والمعاني التي يحملها هذا اللفظ في الأدب التربوي المعاصر.

*** اصطلاحا:**

حيث تدل كلمة الكفاية في المنجد الأبجدي على "القدرة على العمل وحسن القيام به"، كما تدل على الجدارة والأهلية...." أما في القاموس الأنسكلوبيدي (لاروس)، فتدل على مجموعة من القدرات والاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل فرد يتكلم لغة ما، بالتحكم فيها واستعمالها في مواقف حقيقة وملموسة.... ويرى أصحاب هذا القاموس أنه من الصعب القيام بدراسة تجريبية حول الكفاية، فتحديدها لا يمكن أن يتم إلا في الميدان ومن خلال ملاحظة أداء الفرد في مواقف واقعية، أما الكفاية كصفة، فتنطلق على كل شخص يعرف جيدا قضية من القضايا أو مادة من المواد الدراسية أو ميدانا من الميادين، كما تطلق هذه الصفة على كل شخص يعرف جيدا عمله، ويكون مستعدا للقيام بالوظيفة التي يمارسها بشكل جيد وكامل. أما في معجم(روبير) فتدل كلمة "كفء" على القدرة على الحكم على شيء ما بمقتضى معرفة في مادة، ويكون الفرد الكفء هو الفرد القادر على القيام بشيء ما، وتحمل كلمة "كفء" أيضا نفس المعنى الذي يدل على الفرد الخبير والمؤهل، أما لفظ كفاية فهو لفظ يدل في نفس المعجم على المعرفة المعمقة التي تمنح الحق في الحكم وفي اتخاذ القرارات، كما تعني في نفس الوقت القدرة والجودة أو النوعية،بينما ضد الكفاية في معجم(روبير) هو عدم الكفاية والجهل.

وإذا ما رجعنا إلى القاموس الأنسكلوبيدي للتربية، فإننا نجده يعرف الكفاية "كخاصية من خصائص الفرد الإيجابية التي تسمح له بالتعبير عن قدرته في تنفيذ بعض المهمات"، ويرى مؤلف هذا القاموس أن الكفايات جد متنوعة، فهناك الكفايات العامة والتي يطلق عليه اسم الكفايات القابلة للتحويل، وهي تلك التي تسمح للفرد بانجاز مهام عديدة ومتنوعة، وهناك أيضا الكفايات النوعية (الخاصة) التي تستعمل إلا في مواقف المهام الخاصة، كما أن بعض الكفايات تسهل التعلم وحل المشكلات، بينما تسهل لأخرى إقامة علاقات اجتماعية والتفاهم بين الأشخاص، وبعض الكفايات تستند إلى المعارف "Savoir" وأخرى إلى المهارات "Savoir faire" وأخرى إلى آداب السلوك "Savoir être".

انطلاقا من المعاني الاصطلاحية التي وجدناها في القواميس والمعاجم المشار إليها آنفا، يمكننا أن نستخلص أن الكفاية هي لفظ يدل على قدرة الفرد واستعداده للقيام بعمل معين وحسن تدبير وتصريف هذا العمل بجدارة وأهلية، وتحديد الكفاية لا يمكن أن يتم إلا في الميدان، ومن خلال ملاحظة أداء الفرد في مواقف واقعية، وتطلق هذه الصفة على كل شخص يعرف جيدا عمله، ويكون مستعدا للقيام بالوظيفة التي يمارسها بشكل جيد وكامل، والفرد الكفء هو الفرد القادر على استثمار خبراته ومؤهلاته في ممارسة عمل معين ومحدد، سعيا وراء تحقيق الجودة أو النوعية في العمل الذي يمارسه، وتترجم الكفاية معرفة الفرد بقواعد مهنة معينة، تجري في سياق اجتماعي قصد تحقيق نوايا تواصلية مع الآخرين. إضافة إلى ذلك للكفاية مستويين، مستوى عام يسمح للفرد ينقل كفايته من عمل إلى آخر، ومستوى خاص تنفرد فيه الكفاية بموقف أو بمهمة خاصة، وبشكل عام تقوم الكفاية على المعارف كما يمكن أن تقوم على المهارات.

إن الكلام عن بيداغوجيا الكفايات، هو كلام عن بيداغوجيا حديثة النشأة، لكنه أيضا حديث عن مواصفات لبيداغوجيا تستهدف تحقيق كفايات معينة لدى المتعلمين، مثل كفاية التحليل والتركيب والتطبيق والتقويم، وإنه لمن الصعوبة بمكان فهم هذه المقاربة، إذا لم نكن نعلم أن الكفاية في أي تدريس كفائي، ينبغي لها أن تشكل مدخله الأساسي، ففي هذا التدريس يقوم المعلم بضبط الأهداف التربوية وتحديدها ليس كأهداف إجرائية، كما هو الأمر في بيداغوجيا الأهداف، ولكن كمهام يجب على المتعلمين تنفيذها بأعلى درجة من الدقة والنجاح، وفيه أيضا يحدد المعلم الكفاية كمواصفات قبل تعيينها كأهداف إجرائية. إن دل هذا على

شيء فإنما يدل على أن بيداغوجيا الكفايات تسعى إلى تمكين المتعلمين والمتدربين من القيام بانجازات تتميز بالجودة والإتقان، كلما أسندت لهم مهمة من المهام أو دور من الأدوار، والجودة في الانجاز تعتبر في التعليم الكفائي مؤشرا من مؤشرات اكتساب الكفاية، ولكنها ليست الكفاية ذاتها.

الواقع أن تاريخ التربية يبين أنه من السابق لأوانه، بل من العبث البحث في الوقت الراهن عن تاريخ ظهور التدريس بالكفايات، فهي حديثة النشأة، لكن إطلالة على محتويات أدبيات التربية الحديثة، تبين أن ظهورها يرجع إلى مجموعة من العوامل ما زالت قائمة إلى اليوم، وهي ما يمكن تلخيصها كالآتي:

* **الانتقادات التي تعرضت لها مقاربة التدريس بواسطة الأهداف**:

فالحماس الذي حظيت به هذه المقاربة من قبل بعض المربين و التحفظ الذي قوبلت به من طرف البعض الآخر، جعل منها محل إختلاف بين المناصرين والمعارضين، انتهى بإعلان كثير من الدول عن تراجعها عنها، بدعوى نظرتها التجزيئية للمعرفة وتحويلها للمتعلم إلى مجرد شيء يشبه الآلة فعلا، لقد بدأ العمل بها يتقلص، بعدما كانت موضة العصر، وبعدما كانت تطال العملية التعليمية برمتها، ففي فرنسا مثلا أصبح دور التدريس الهادف محصورا في ما قدمته بيداغوجيا الأهداف بخصوص التقويم التربوي (الاختبارات الموضوعية)، أما في كيبيك (كندا)، فلقد أشارت وزارة التربية في تصريحها الخاص بالسياسة التربوية لسنة 1997 إلى مفهوم الكفايات، وفي ماي من سنة 1999 أصدرت الحكومة البلجيكية مرسوما حددت فيه أسس الكفايات التعليمية التي سيقوم عليها النظام التعليمي الجديد في بلجيكا.

يمكننا أن نقدم في سياق هذا العامل مجموعة من الانتقادات تعرضت لها بيداغوجيا الأهداف، مما فسح المجال لظهور بيداغوجيا الكفايات كبديل تصحيحي لها: ويمكن التمييز هنا بين نوعين منها، يتعلق النوع الأول بما توصلت إليه بعض الدراسات الميدانية من انتقادات لهذه المقاربة، أما النوع الثاني فيتعلق بالانتقادات النظرية التي وجهها لها بعض المفكرين التربويين، فما هي هذه الانتقادات؟

➢ **انتقادات الدراسات الميدانية:**

- دراسة عايش "زيتون ،1986": كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على ما إذا كان لتزويد المتعلمين أثر ايجابي على تحصيلهم لفئات المعرفة والتطبيق من صنافة بلوم، وبينت نتائج هذه الدراسة أن المجموعة التي تم تدريسها بواسطة الأهداف أفضل من نتائج المجموعة التي لم يتم تدريسها بهذه الطريقة، كما أن نفس الدراسة بينت أن التلاميذ الذين يزودون بالأهداف السلوكية، يتفوقون في مستويات الاحتفاظ بما تعلموه مدة أطول من التلاميذ الذين لا تقدم لهم أية معطيات حول الهدف السلوكي المطلوب منهم بلوغه.
- دراسة" كاستيل و ميريل،1973": أجريت هذه الدراسة من أجل معرفة ما إذا كان التدريس بواسطة الأهداف يساعد على التحصيل المدرسي، وتبين لهذين الباحثين أن النتائج التي توصلا إليها لا تنفي ولا تثبت أهمية التدريس بواسطة الأهداف في التحصيل المدرسي.
- دراسة "ماكان": أجريت هذه الدراسة على ثلاث مجموعات، قام المدرس باختيار هدف تعليمي للمجموعة الأولى، بينما قام أفراد المجموعة الثانية باختيار هدفهم التعليمي بأنفسهم، أما بالنسبة للمجموعة الثالثة فقدمت لها مجموعة من الأهداف السلوكية وطلب من أفرادها أن يتعلموا بأنفسهم لتحقيق الأهداف المقدمة لهم، وبعد المعالجة الاحصائية تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث.

➢ **الانتقادات النظرية:**

إلى جانب الانتقادات السابقة، قدم العديد من المفكرين التربويين عدة انتقادات نظرية للتدريس بواسطة الأهداف، ويمكن تلخيص أهمها في الآتي:

- يعد التدريس بواسطة الأهداف من أنواع التدريس السطحية والشكلية، لأنه من مواقف سلوكية، ترجع كل شيء إلى سلوكات خارجية قابلة للملاحظة، مما "يحول الفعل التربوي إلى فعل تعوّدي وإلى رد فعل اشراطي يعدم الخصوصية، ويستبعد التفكير والإبداع".

- يقوم التدريس بواسطة الأهداف على بيداغوجيا لا سياسية، على اعتبار أنها تركز اهتماماتها من النواحي التطبيقية على الأهداف السلوكية ولا تهمّها غايات التربية.
- لا يمكن فهم السلوك المحدد في الهدف الإجرائي دونما اهتمام بالعمليات والأنشطة المعرفية العقلية.
- لا يهتم التدريس بواسطة الأهداف بدوافع للتعلّم، فتحديد المسؤولين لغايات التربية ومقاصدها وانفراد المدرسين بتحديد الأهداف التعليمية، فيه تجاهل لدوافع وميول واستعدادات المتعلمين.
- جاء التدريس الهادف التحكم في سلوكات الأفراد منذ نعومة أظافرهم، "و قيادتهم عن طريق خلق استجابات شرطية بدل خلق أفراد أذكياء، يستطيعون الاكتشاف والمناقشة وتكوين مواقف شخصية مستقلة".
- إنّ تأكيد التدريس الهادف على تحديد الهدف التعليمي في صيغ إجرائية وصرامتها في ذلك، يقلل من فرص الإبداع والتعبير عن الذّات، ومن فرص التعلم عن طريق الاستقصاء والبحث والاكتشاف وحل المشكلات والتعلم الذّاتي.
- إنّ تذرية الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية، يؤدي إلى إهمال العمليات العقلية (التفكير والإبداع والتخيل...) التي يتبلور في سياقها تغيير سلوك المتعلم، هذا الذي لا ينبغي النظر إليه كاستجابة منعزلة عن السياق الذي تظهر فيه هذه الاستجابة، إذ أن كل سلوك سواء أكان معرفيا أو وجدانيا أو نفسيا حركيا، إنما يتحدد انطلاقا من صيغة إدراك الفرد للموقف ومن تمثلاته ومرجعياته النفسية والاجتماعية والثقافية.....
- هناك صعوبة في تحديد وصياغة وتقويم الأهداف ذات الطبيعة الوجدانية، على اعتبار أن مواقف الفرد واتجاهاته وعواطفه وميوله، غالبا ما تكون مقيدة بالظروف المحيطة به وبمكتسباته القبلية وأيضا بمشاريعه الشخصية وأهدافه وطموحاته.

- إنّ المتعلمين الصغار لا يدركون بما فيه الكفاية، مدى قدرتهم على بلوغ الأهداف التعليمية المسطرة، ممّا لا يساعدهم على التعرف على الوسائل التي تمكنّهم من استعادة التوازن المفقود بسبب جهلهم للقدرة التي يسعى المدرس إلى تحقيقها لديهم.
- عامل التطور الذي عرفته العلوم والتكنولوجيا في النصف الثاني من القرن الماضي، وما ارتبط بهذا التطور من توجه إلى الاستثمار، ومنه استثمار الموارد البشرية بغية الرفع من مردوديتها، وهو ما لا يمكن تحقيقه دون تبني مقاربة أكثر فعالية، تستهدف تكوين أفراد يمتلكون كفايات تساعدهم على الإبداع المثمر وعلى حل المشكلات بمنهجيات أكثر عقلانية، وعلى أداء مهام ووظائف لا تعاش في المدرسة فحسب، بل تواجه الأفراد خارج جدرانها.
- عامل التنافس و هاجس الجودة في الإنتاج، بالفعل كان هذا العامل وراء ظهور مفهوم الكفاية في ميدان العمل، وهو ما يؤكده جيرار فيرنيو حين يقول "إن الفرد ليس بحاجة إلى عناء كبير لفهم أن خطورة المنافسة والتطور السريع لأشكال العمل التي تتطلب المزيد من المعرفة والذكاء، هي التي ولدت الشروط المحددة لهذا الاهتمام المفاجئ بالكفاية" مما يدل بشكل صريح على أن فكرة الكفاية في ميدان جعله ذاتا عارفة تتفاعل مع موضوع المعرفة، فإن مقاربة التدريس الهادف، تدعو من جهتها إلى التركيز على التعلم وعلى دور مثيرات المحيط في حدوث التعلم.

ولقد سبقت الإشارة إلى أن "جيري بوتشار" اكتشف في الأدب التربوي أن لبيداغوجيا الأهداف نوعين من التعاريف، نوع سلوكي ونوع معرفي، وتوصل هذا الباحث إلى أننا قد نكون سلوكيين، كما أننا قد نكون معرفيين عندما ندرس بواسطة الأهداف، فهذه البيداغوجيا لا تعد من وجهة نظر "ج. بوتشار" بيداغوجيا سلوكية فقط، لكنها أيضا بيداغوجيا معرفية تهتم بما هو عقلي.

من هذا المنطلق، يمكن القول أن الكفايات ما هي إلا امتداد لطريقة التدريس بالأهداف .

6-7- المـؤسسـة الإنتـاجيـة و المـؤسسـة المـدرسيـة:

يمكن القول أن الإرغنوميا هي وليدة التحول في النظر إلى أساليب تنظيم العمل داخل الإدارات ومؤسسات الإنتاج، فالرهانات التي تواجهها اليوم المؤسسات الإنتاجية، يقتضي توفرها في أطر بشرية ذات قدرات وكفايات قوية تستجيب لمتطلبات هذه المؤسسات، سواء فيما يتعلق بجودة الإنتاج أو بحسن تسييرها أو باتساع رقعة استهلاك منتجاتها أو فيما يتعلق بالحفاظ على بقائها، وأي نقص في قوة تلك الكفايات، يؤثر سلبا على جودة الإنتاج وعلى مدى اتساع استهلاك منتجاتها، مما يؤدي بالتالي إلى إفلاسها وزوالها.

لقد انعكس هذا التحول في النظر إلى أهداف المؤسسات الإنتاجية، على النظر إلى أهداف المؤسسة المدرسية، بل إن البعض راح يشبه هذه الأخيرة بالمؤسسة الإنتاجية، وحدد هدفها الأساسي في تكوين أفراد ذوي كفايات وقدرات، غالبا ما تكون مؤسسات العمل في حاجة إليها، ويمكن توضيح هذا التشبيه من خلال الجدول التالي:

المؤسسة الإنتاجية	المؤسسة المدرسية
- المواد الخام تعرف تغيرات عديدة في عملية الإنتاج بتدخل العمال والتقنيين والآلات.	- المتعلم يتغير في اتجاه الرشد، بتدخل المدرسين والوسائل التعليمية.
- يقوم قطاع البحوث بدراسة عملية لأنشطة الإنتاج و لمختلف المتغيرات المؤثرة.	- يدرس المختصون التربويون المناهج الدراسية المناسبة لمتطلبات المجتمع.
- يضمن التسيير العلمي للمؤسسة الإنتاجية نجاحها و فعاليتها.	- يضمن التسيير العلمي للمدرسة تحقيق أكبر قدر ممكن من الفعالية التربوية.
- تقتضي تكنجة العملية ضبطا دقيقا لأنشطة الإنتاج ولمراحله.	- تتحقق الفعالية بتكنجة العملية التعليمية، وذلك بتنظيم محكم و تخطيط محبك.
- المراحل والأنشطة هي أمور ملموسة يمكن ملاحظتها وقياسها	- لابد أن تكون الكفايات محددة وملموسة وقابلة للملاحظة والقياس.
- تحديد معايير الجودة التي يخضع لها المنتوج النهائي.	- تحديد معايير التفوق التي تؤخذ بعين الاعتبار أثناء عملية التقويم التربوي.
- المنتوج يتطابق مع معايير الجودة يخرج إلى السوق وإلا فسيعاد إلى المصنع إذا كان ذلك ممكنا.	- التلميذ المتفوق يجد مكانا مناسبا في المجتمع، وإلا فسيعاد إلى التعليم أو التكوين كلما كان ذلك ممكنا.

"جدول رقم (9): يبين التقابل بين المؤسسة الإنتاجية و المؤسسة المدرسية"

ومن خلال ذلك يلاحظ الاهتمام الذي حظي به النمو المعرفي في النظرية البنائية للتعلم، هذه النظرية التي جاءت بفكرة دعم الاكتساب التدريجي لاستقلالية التلاميذ في التعلم، استقلالية ترتبط بمفهوم التعلم الذاتي وبمفهوم بيداغوجيا حل المشكلات، فأسلوب حل المشكلات يتأسس على فلسفة تهدف إلى تحقيق أعلى درجة من درجات تكيف الفرد مع محيطه، كما ينطلق من أسس نظرية" بياجي" التي تعتبر "عملية التعلم كنتاج للمجهود الخاص للفرد أو لجماعة من التلاميذ، وتؤسس ممارستها التربوية على إستراتيجية تعليمية/تعلمية، ترتكز على سيرورة من العمليات التي تتجه نحو حل المشكلات المطروحة على جماعة من التلاميذ".

اعتمادا على العوامل الأربعة التي عرضت في سياق الحديث عن ظروف نشأة مقاربة التعليم الكفائي، نستطيع أن نستنتج أن هذه المقاربة نشأت في ظروف ظهرت فيها الدعوة إلى إيجاد بديل تصحيحي لمقاربة التدريس الهادف، هذا التدريس الذي كان يركز على محتويات التعلم أكثر مما يركز على التكوين، تكوين أفراد ذوي كفايات ومهارات، تمكنهم من الاستجابة لمتطلبات المؤسسات الإنتاجية في ميدان العمل والإنتاج والمردودية. إن هذا الاستنتاج يدفعنا إلى التمييز بين منطقين هما منطق التعليم الذي هو منطق بيداغوجيا الأهداف، ومنطق التكوين الذي هو منطق التدريس الكفائي، وهذا ما يمكن توضيحه في الجدول التالي:

منطق التعليم	منطق التكوين
- يتم التوظيف فيه على أساس الشهادة - يتبع تبليغ منطق المعرفة المراد تبليغها. - يتم في وضعيات تهتم بتدريب الفرد على التفكير و على التحكم في المفاهيم. - ينتظر من المتعلم تطوير الممارسات وإدماجها داخل المواد الدراسية. - إكساب الفرد المفاهيم المرتبطة التي تتكون منها المعرفة المجردة. - المدرس وسيط بين الفرد ومحتويات الخطاب المنسجم مع نظام المعرفة. - تتأسس علاقاته على السلطة السليمة بين المعلم و المتعلم. - يفحص التحصيل الدراسي. - يصدر حكمه على نتائج الامتحانات. - يتم التركيز فيه على تلقين محتويات أكاديمية جاهزة.	- يتم التوظيف فيه على أساس الفعالية والمهارة. - يتبع نقل منطق التطبيق الملموس للمعرفة. - يتم في وضعيات ترتبط فيها المعرفة النظرية بالمهارة التطبيقية. - يتم فيه تبادل الخبرات الملموسة وتحليل الممارسات الفعلية، وينتظر من المتعلم تعبئة المعرفة وتحويلها إلى تطبيقات خارج قاعة الدرس. - إكساب الفرد كفايات معينة ومهارات سلوكية. - المدرس مسهل ووسط بين المعرفة العملية وبين المعرفة التطبيقية. - تقوم علاقته على أساس الاحترام المتبادل بين المكون والمتكون. - يهتم بتقويم مدى التحكم في المهارات والكفايات. - يصدر حكمه على أساس التدريبات والتربصات والاختيارات المرحلية. - يتم التركيز فيه على بناء الكفايات المرتبطة بمهنة من المهن.

"جدول رقم (10): يبين الفرق بين منطق التكوين ومنطق التعليم"

6-8- العــلاقــة بيــن التــدريس الهــادف والتــدريس الكفــائــي:

من خلال التعاريف المقدمة لمفهوم الهدف ولمفهوم الكفاية، قد نلاحظ وجود نوع من التداخل بين هذين المصطلحين، ولتوضيح هذا التداخل، ينبغي لنا أن نبدأ بالقول إن مقاربة التدريس بالكفايءات، تعتبر نموذجا من نماذج التدريس الهادف، نظرا لكون هذا الأخير لا يلقي عبر الحائط بعملية تحديد الأهداف التربوية، سواء فيما يخص بناء البرامج أوفيما يخص التخطيط للدروس، بل يشكل مدخل الكفايات عملية تصحيحية لما أصاب مقاربة التدريس بالأهداف من انحراف وما تخللها من ثغرات، من جراء انغلاقها في النزعة الإجرائية – السلوكية وانحرافها بالعملية إلى فعل آلي يستبعد الجوانب الإبداعية والابتكارية في شخصية المتعلم، ولا يراعي الفروق بين المتعلمين، وفي سياق هذا الطرح، يقول (العربي أكنينح) "الواقع أن تحديد الأهداف وأجرأتها والعمل على تحقيقها لدى التلاميذ يرمي أساسا إلى تحقيق الكفاية".

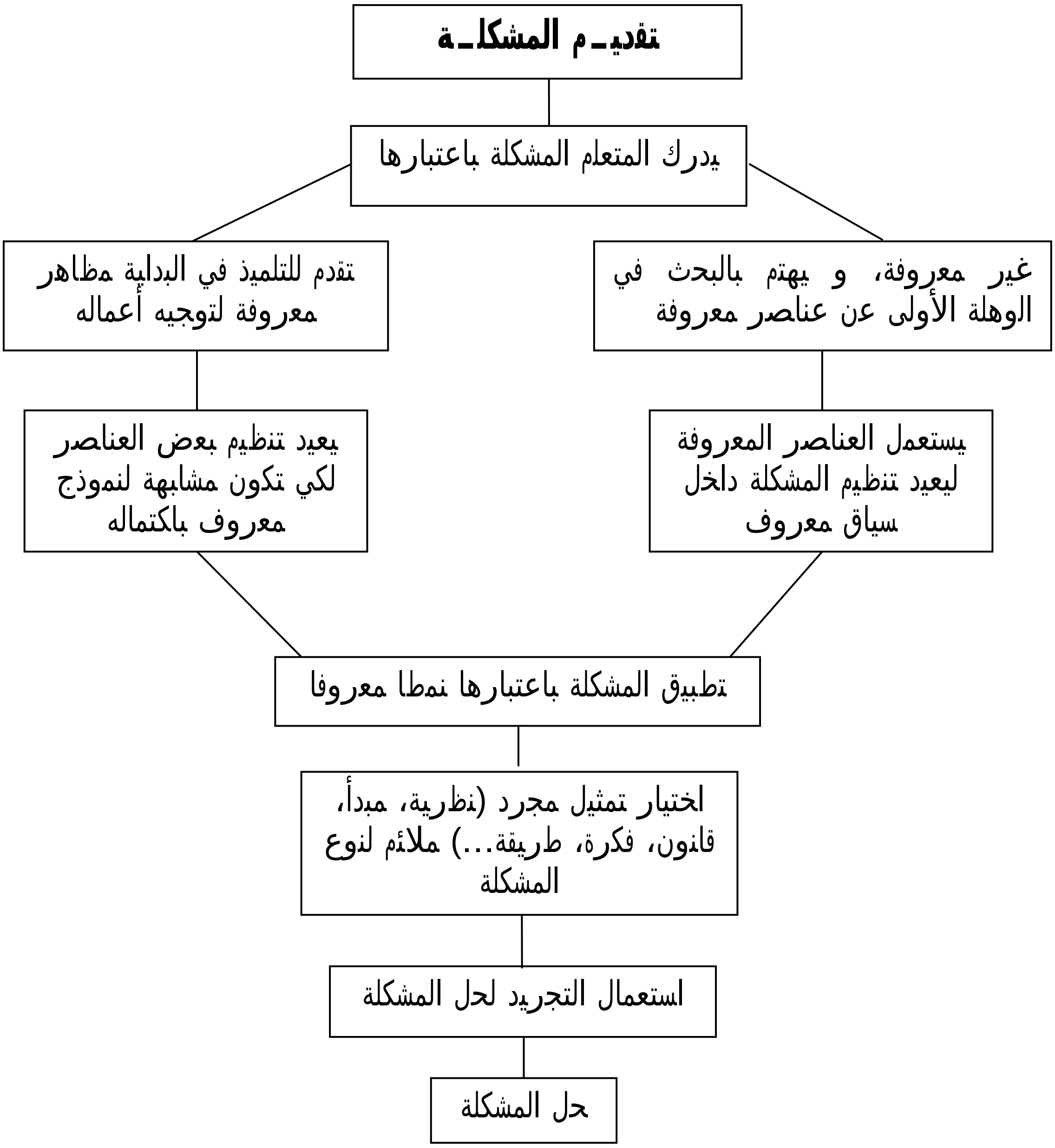
إضافة إلى ما سبق، لابد من التذكير أن الانتقادات المناسبه التي وجهت لبيداغوجيا الأهداف، كانت وراء تبلور بيداغوجيا الكفايات والعمل بها في مجال التدريس، لقد ركزت تلك الانتقادات على كون بيداغوجيا الأهداف تقوم على أساس تجزئ العملية التعليمية وتقطيعها إلى أهداف جزئية، مما أدى إلى تغييب النظرة الكلية للهدف من العملية التربوية، الذي يعد بالدرجة الأولى هدفا تكوينيا، قبل أن يكون هدفا تعليميا، إن هذا التقطيع أفقد العملية التربوية معناها وأدى بها إلى التفكك بدل الادماج، وأصبحت عديمة الجدوى بالنسبة للمعلم وللمتعلم على حد سواء.

لقد جاءت بيداغوجيا الكفايات، - كما سبقت الإشارة – لتصحيح أخطاء بيداغوجيا الأهداف، ورد الاعتبار لجميع مكونات العملية التعليمية (برامج، مناهج، مدرسون، متعلمون،....) حيث أصبحت البرامج والمناهج تأخذ بعين الاعتبار معطيات المحيط ووضعيات التعليم وخصوصيات المتعلم الذي يعتبر من منظور التدريس الكفائي عنصرا فعالا يشارك في بناء تعلمه عن طريق تفاعله مع موضوع المعرفة.

إن ارتباط مقاربة التدريس بالكفايات، يتعلق كما قلنا بمهام يجب على التلميذ تنفيذها بشكل مرض، أو بمشكلات يطالب بحلها، فأسلوب حل المشكلات هو أقرب إلى هذه

المقاربة منه إلى التدريس بواسطة الأهداف، فهي من المقاربات التي تستهدف إكساب التلميذ قدرات مختلفة، مثل القدرة على صياغة فرضيات والقدرة على تجريبها والقدرة على التأكد من صحتها، وهذه المقاربة ينبغي أن تخلق الوضعيات التي تدفع التلميذ إلى البحث عن حلول لمشكلة، مما يساعده على اكتساب أساليب التفكير والتمحيص والتجريب، بل يكسبه أيضا الحس العلمي والفضول والرغبة في البحث والاستكشاف، وفي هذا السياق قدم "بنجمان بلوم " خطاطة عملية لمقاربة حل المشكلات في مجال العلوم الرياضية، وهي تعتمد على المراحل الموضحة بالشكل التالي:

مخطط **رقم (38): يمثل عملية مقاربة لحل مشكله**



6-9- نظرة كل من بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات إلى العملية التعليمية/التعلمية-

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفايات
*** التعلم**	*** التعلم**
- الربط بين المثير والاستجابة	- الانطلاق من المعارف السابقة للمتعلم
- التركيز على تنمية السلوك	- التركيز على تنمية القدرات والكفايات
- التركيز على المتعلم وعلى مستوى الأهداف	- يتكون التعلم من خلال مهمة شمولية بعيدة المدى
- تسيير الدرس من طرف المعلم	- مساهمة المتعلم في سير التدريس
- الانتقائية	- الشمولية
- التضخم المفاهيمي	- الاختزال المفاهيمي
- الآلية	- الإدراكية
- أهداف قريبة المدى	
*** دور المعلم**	*** دور المعلم**
- المالك الفعلي للمعرفة	- يعد وسيطا بين المعرفة والمتعلم
- يحفز باستمرار	- يسهل عملية التعلم الذاتي وينسق
*** التقويم**	*** التقويم**
- الاهتمام بالنتيجة	- تتبع السيرورة التعليمية من البداية إلى النهاية
- التقويم تشخيصي و تكويني و تحصيلي	- التقويم تشخيصي و تكويني و تحصيلي
*** المتعلم**	*** المتعلم**
- يستجيب لمثيرات المحيط	- يساهم في عملية البناء
- سلبي لكنه منفعل	- ايجابي و فاعل
- له حوافز تتحكم فيها تدعيمات المحيط الخارجي	- له حوافز مرتبطة بتصوره حول الذاتية

6-10- المقارنة بين مقاربة الأهداف ومقاربة الكفايات والعلاقة بينهما:

المقاربة الحديثة(الكفايات)	المقاربة السابقة (الأهداف)
- منطق التعليم والتكوين	- منطق التعليم والتعلم
- من اجل حل مشكلات	- مبدأ الاكتساب البسيط
- الاعتماد على وضعيات ذات دلالة	- الاعتماد على كل الوضعيات البعيدة
- أهمية المسار تسبق أهمية النتيجة	- الاهتمام بالنتيجة
- الاهتمام بالعمل الفردي و الجماعي	- الاهتمام بالفعل الفردي ثم الجماعي
- الإدماج الفعلي الأفقي و العمودي والمتواصل	- ربط إلي وتراكمي
- النظرة الشمولية والكلية	- أولوية الجزء
- الخطأ مؤشر لتعديل المسار وبناء التعلمات	- الخطأ عيب يترتب عليه جزاء
- ربط الحياة بالواقع	- غياب الربط وان كان فهو شكلي
- الانطلاق من الذات	- الانطلاق من الغير
- الاهتمام بالمعرفة الفعلية	- الاهتمام بالمعرفة
- اعتماد المحك كمرجع	- الاعتماد على المعيار كمرجع
- إستراتيجية التعليم الخاص بكل فرد	- إستراتيجية عامة تهم المجتمع
- نتعلم لكي نتصرف	- نتعلم لنعرف و ننجز

يمكن أن نستنتج من هذه المقارنة بين المقاربتين بأن مقاربة الكفايات (الجيل الثاني) تركز على أهداف الوضعيات وهي أهداف بعيدة المدى وتسمى بأهداف الجيل الثاني ويمكن ملاحظتها و قياسها مثل اكتساب المعارف والمهارات بينما مقاربة الأهداف (الجيل الأول) تركز على أهداف التعليم أي الأهداف السلوكية الجزئية القريبة المدى وتسمى بأهداف الجيل الأول وتصاغ على شكل سلوكات.

وفي الأخير يمكن أن نستنتج من هذه المقارنة أيضا بأنه لا قطيعة بين المقاربتين بل علاقات تعاقبية – تكاملية – تطورية بمعنى أن بيداغوجيا الأهداف هي أحد مستويات الكفاية أي وجود علاقة ترابطية بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات وأن بيداغوجيا الكفايات هي امتداد لبيداغوجيا الأهداف.

فيمكن تمييز بيداغوجيا الكفايات (الجيل الثاني) عن بيداغوجيا الأهداف (الجيل الأول) في نهوضها على مبدأ الإدماج، فلم تعد المضامين والمهارات والقدرات التي يكتسبها المتعلم مفصولة بعضها عن بعض وإنما تدمج كلها داخل وضعيات مصاغة في هيئة مشكل.

الجانب الميــدانـــي

الفصــل الســـابــع

منهجيـ ـة البحـ ـث

المحتــــــــويـــــات

- ✓ تمهيــد
- ✓ المنهج المتبع في البحث
- ✓ حـدود الدراسة العادية والاستطلاعية
- ✓ الدراسة الاستطلاعية الميدانية
- ✓ خصائص الدراسة الميدانية الوصفية - المسحية
- ✓ كيفية اختيار عينة الدراسة
- ✓ مواصفات عينة الدراسة
- ✓ حجم العينة
- ✓ أداة جمع البيانات (الاستبيان)
- ✓ تطبيق الاستبيان
- ✓ كيفية جمع البيانات وتنظيمها
- ✓ كيفية أخذ العينة الجزئية وبعض من بنود الاستبيان
- ✓ صدق المقياس (أداة الدراسة).

7-1- تمهيـــد:

يهدف هذا البحث الواقع التربوي للمقاربة بالكفايات في مؤسسات التعليم الابتدائي وكيف يحصل للعملية التعليمية/ التعلمية الانتقال من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات وكما هو واضح من فرضيات البحث، ولكن يبقى البحث ناقصا وغير كاف إذا اقتصر على الجانب النظري فلابد من التعمق أكثر من أجل تحقق صحة الفرضيات وذلك بتناول الجانب الميداني للبحث الذي هو مكمل للجانب النظري وذلك بتوزيع استبيان على العينة المدروسة من معلمي المدرسة الابتدائية.

كذلك المفتشين التربويين قصد الدراسة الاستطلاعية، فالهدف من هذه الدراسة هو مدى تحقق صحة الفرضيات ميدانيا من خلال دراسة ميدانية لعينة من المعلمين وكذلك من خلال إجاباتهم على بنود الاستبيان المقدم إليهم هذا إضافة إلى الدراسة الاستطلاعية التي تبرز أهمية الكفايات من خلال الاستبيان الموجه إلى عينة من مفتشي الطور الأول والثاني والثالث خلال الملتقيات الدراسية التي تم عقدها في الولاية.

7-2- المنهـج المتبـع فـي البحـث:

إن هذه الدراسة قائمة على إظهار جزء من العينة المدروسة لا زالت على التدريس الهادف و عدم تطبيق بيداغوجيا الكفايات،كذلك تبرز هذه الدراسة جزء كبير من العينة المدروسة فعلا قد انتقلوا إلى التدريس الكفائي في تقديم الدروس للتلاميذ، وهذا من خلال الجداول الإحصائية التي تظهر النسب المئوية لكلا المقاربتين وكذلك الارتباط الوثيق بين الأهداف و الكفايات و التأكيد على أهمية بيداغوجيا الكفايات و التي تجعل التلميذ هو محور عملية التعليم و التعلم،هذا كله يجعل بان المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي-المسحي الذي يصف الظاهرة عن طريق الجداول الإحصائية،بما أن البحث يدرس العلاقة بين الأهداف و الكفايات و كما هو واضح من خلال فرضيات البحث كذلك الدراسة عامة و شاملة لجميع معلمي المدارس الابتدائية في ولاية البويرة،فيمكن القول أن المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي-ألارتباطي-المسحي حيث تذكر (رجاء وحيد دويدي: 2000، 415) بان المنهج الوصفي المسحي يستخدم في البحوث التربوية والاجتماعية وحجم العينة يفوق المائة والمشكل والإجابة على المشكل يكون في الحاضر.ثم إن الدراسات الوصفية المسحية

البسيطة يتم تصميم الاستبيان فيها عن طريق سؤال سبر الآراء والإجابة المباشرة .وان الدراسة الوصفية تدرس العلاقة بين ظاهرتين وتقوم بتحليلها. لذا يمكن أن تسمى هذه الدراسة مسحية – وصفية – ارتباطيه.

و أخيرا يمكن لهذه الدراسات الوصفية أن تدرس تكيف تلميذ (دراسة حالة).

3-7 حـدود الدراسة العادية والاستطلاعية:

إن الدراسة العادية وضمن جانبها الميداني قد تمت في ولاية البويرة وقد شملت جميع مقاطعات الولاية البالغ عددها (9) مقاطعات والتي تنتمي إليها العينة المفحوصة والتي تم انتقائها عشوائيا كما ذكر سابقا.

أما الدراسة الاستطلاعية حول التدريس بالكفايات والتي شملت آراء المشرفين التربويين (الموجه التربوي) ضمن الطور الأول والثاني والثالث من نفس المقاطعات لولاية البويرة وهذه الدراسة الاستطلاعية التي بلورت فكرة دراسة المقاربة بالكفايات على العينة المدروسة (من معلمي الطور الأول والثاني) إضافة إلى الندوات المحلية والجهوية التي تقام في الولاية من أجل توضيح وإثراء مقاربة الكفايات جاءت كلها دعما لهذه الدراسة التي تمركزت حول العينة المختارة عشوائيا من مجتمع المعلمين في المقاطعات المذكورة لولاية البويرة وضواحيها.

4-7 الدراسة الاستطلاعية الميدانية:

تهدف هذه الدراسة إلى إظهار أهمية و أولوية طريقة التدريس بالكفايات فهذه الدراسة الاستطلاعية هي إحدى أهم العمليات التقويمية في الميدان التربوي والتي تتمثل في تقويم بيداغوجيا الكفايات من طرف المشرف التربوي (المفتش) من خلال الأسئلة الموجهة إليهم حيث أن المدرسة الحديثة تنظر إلى التلميذ بأنه هو محور العملية التربوية والمعلم ركيزتها الأساسية ومنشطها الأول فلابد هنا من أن يكون المفتش رمزا لتطوير المدرسة بما لديه من معارف تربوية بيداغوجية، نفسية يطور عن طريقها ويرشد بها المعلم ويطور بها المدرسة ويقوّم نقائصها.

فنحاول من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية (الاسترشادية، الميدانية الوقوف على واقع الإشراف التربوي والنظرة السائدة لديهم حول بيداغوجيا الكفايات وأهميتها بالنسبة لعناصر الفعل التعليمي (التلميذ – المعلم- المنهاج – الطريقة).

وتهدف هذه الدراسة الاستطلاعية إلى تقييم الدرس الهادف من قبل المشرفين و تبرز أهميته ودوره في رفع مردودية المتعلم.

فقد شملت العينة المراد معرفة رأيها واستطلاعها على موضوع البحث (22) مفتش ومفتشة في التعليم المتوسط والابتدائي من مختلف الاختصاصات تم اختيارها خلال التجمعات والأيام الدراسية المنظمة والملتقيات في ولاية البويرة وكذلك الملتقيات الوطنية، ومن خلال الجداول الإحصائية يمكن التحقق بأن نسبة تفوق 70% من المشرفين التربويين قد أكدوا من خلال إجاباتهم على الاستبيان على أن بيداغوجيا الكفايات أمر حتمي وتغيير ضروري للعملية التعليمية/التعلمية والتي من شأنها تجعل المتعلم هو محور الفعل التعليمي كما اتفقوا من خلال إجاباتهم على أهمية بيداغوجيا الكفايات وأشاروا على النقائص التي تكمن في بيداغوجيا الأهداف التي اعتبرت أحد مستويات الكفاية.

5-7 خصائص الدراسة الميدانية الوصفية – المسحية:

تعتمد هذه الدراسة على ثلاثة خصائص أساسية:

- حجم العينة
- المواصفات الأساسية للعينة الأصلية (اختيار العينة بطريقة عشوائية)
- صدق أداة جمع البيانات

- كيفيـة اختيـار عينـة الـدراسـة:

تتألف عينة الدراسة من معلمي المدارس الابتدائية (الطور الأول و الطور الثاني) اللذين يقومون بتدريس تلامذتهم وفق المقاربة بالكفايات، حيث تم توزيع 200 استبيانا على مؤسسات التعليم الابتدائي بواسطة مدراء هذه المؤسسات وأعطيت لهم مدة زمنية تقدر بأسبوع واحد لغرض توزيع هذه الاستبيانات على أفراد العينة المذكورين بطريقة عشوائية أي كل أفراد تلك العينة لهم نفس الخصائص وهي جزء من مجتمع المعلمين كافة واللذين يقومون بتدريس تلاميذهم بطريقة الكفايات، وبعد انتهاء المدة المقررة للإجابة تم الحصول

على 133 استبيان صالح للدراسة مقابل 67 تم إهمالهم لعدم صلاحيتهم حيث تم فرز وتفريغ هذه الاستبيانات بعد طرح الاستبيانات الناقصة التي لم يجب على بنودها من قبل بعض أفراد العينة المفحوصة، لذا يكون حجم العينة (133) من أصل 200 نسخة موزعة على جميع مقاطعات الولاية البالغ عددهم (9) مقاطعات دون استثناء وهذه العينة يتصف أفرادها بالتجانس أي لهم نفس الخواص المشتركة و تمثل جزء من المجتمع الإحصائي الكبير أي مجموعة جزئية من أفراد المجتمع الإحصائي.كما أنها هي المصدر الأساسي لجمع البيانات الأولية، وبما إن الدراسة مسحية على مجتمع المعلمين ووصفية بآن واحد فهي تظهر الواقع الملموس للمعلمين المطبقين لمقاربة الكفايات ومن هم الباقون على مقاربة الأهداف .

ويذكر(محمد مقداد: 261، 93) إتباع أسلوب العينة أي أخذ البيانات من هذا الجزء الذي يمثل تمثيلا تاما لأفراد مجتمع الدراسة سوف تكون النتائج المحصل عليها من بيانات العينة تعمم على كافة مجتمع الدراسة فهذه العينة تسحب من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية حيث يكون احتمال ظهور أي فرد من أفراد المجتمع الإحصائي في العينة متساويا بمعنى آخر إعطاء كل فرد من أفراد المجتمع (المعلمين) نفس الفرصة للظهور في العينة.

ولكي تكون العينة عشوائية لا يجوز أن يدخل في اختيارها عامل التحيز لناحية ما، بل يكون اختيار عناصرها وليد الصدفة المطلقة غير المقيدة.

وكذلك يضيف (يوسف محمود: 192، 2007م) بأن أهم ميزة في العينة العشوائية هو أن لدى كل عنصر من عناصر المجتمع المدروس نفس الحظ في الانتقاء ضمن عناصر الدراسة، بمعنى أن تعميم العينات العشوائية يعطي نفس احتمال الاختيار لمختلف عناصر المجتمع ضمن هذه العينات.

لذا من الأجدر والأنسب عندما نقوم ببحوث تهدف إلى تعميم نتائجها فيما بعد وذلك باتخاذ قرارات تخص المجتمع الأصلي برمته أن نعتمد على عينات عشوائية ممثلة، مع العلم أن المعاينة العشوائية تنقسم إلى عدة أنواع أهمها المعاينة العشوائية البسيطة والطبقية، والعنقودية، والمنتظمة ويمكن سحب هذه الأنواع من العينات بعدة طرق منها طريقة السحب من كيس، والسحب من جداول الأرقام العشوائية والسحب بواسطة الدواليب.

ولقد تمّ هذا الاختيار للعينة المدروسة من مجتمع المعلمين في المدارس الابتدائية لتسع مقاطعات من ولاية البويرة عن طريق توزيع الاستبيانات والتي تحتوي على أسئلة تتعلق بفرضيات البحث.

- مواصفات عينة الدراسة

قد تم اعتماد العينة العشوائية في هذا البحث لأنها من العينات الغير احتمالية التي يختارها الباحث من أجل تحقيق الهدف المطلوب أي أن عينة البحث المختارة هي عينة عشوائية الانتقاء تتوفر فيها المعلومات الكافية واللازمة من أجل تحقيق أغراض الدراسة فهذه العينة الفرضية يمكن من خلالها الوصول إلى المعلومات المرغوب فيها والتي هي قيد الدراسة المتمثلة بمعلمي المدرسة الابتدائية (السنة الأولى والثانية والثالثة) واللذين يطبقون بيداغوجيا الكفايات ثم أن جميع أفراد العينة لهم نفس الخصائص أي ممكن أن يكونوا مطبقين إلى البيداغوجيا السابقة أو البيداغوجيا الجديدة.

- حجـم العينـة: يذكر (سامي محمد ملحم:**2005**،55) أن حجم العينة لا يمكن تحديده بقواعد جامدة لأنه يتغير من حالة إلى حالة حسب طبيعة المجتمع المدروس وأسلوب دراسة موضوع البحث، فيشير الباحثون على أن حجم العينة يتوقف على:

- الغرض من البحث
- مدى تباين الظواهر المختلفة في قطاعات مجتمع البحث
- درجة التكاليف
- درجة الدقة المطلوبة في البحث
- وجود متغيرات غير مضبوطة
- كلما زاد حجم العينة قلّ الخطأ المعياري (SEE) وزادت الدلالة الإحصائية وفق درجة حرية معينة ومستوى خطأ معين.

والحجم المناسب لعينة البحث يحدد من الدراسات السابقة خاصة تلك الدراسات التي لها نفس الأسلوب الذي يريد الباحث استخدامه وحسب (رجاء وحيد دويدي: 2000،415)، يضع عدد من المنظرين جدولا إلى كيفية تقدير حجم عينة البحث بالاعتماد على أسلوب البحث وعدد أفراد عينة الدراسة.

ويذكر "Gay, 1940" إلى أن حجم العينة يعتمد على مدى تجانس الظواهر، أي كلما كانت المعطيات متجانسة كلما قلّ حجم العينة.

وكلما اتجهت المعطيات إلى عدم التجانس، أصبح من الضروري زيادة الحجم للعينة.

أسلوب البحث	عينة الدراسة
- الدراسات الارتباطية	- 30 فردا على الأقل
- الدراسات التجريبية	- 5 أفراد في كل مجموعة من المجموعات التجريبية والضابطة وكلما زاد عدد أفراد العينة الدراسية - كلما كان أكثر صدقا في نتائج الدراسة
- الدراسات الوصفية	- 20% من أفراد مجتمع صغير (بضع مئات) - 10% لمجتمع كبير (بضعة آلاف) - 5% لمجتمع كبير جدا (عشرات الآلاف)

جدول رقم (11): يوضح العلاقة بين أسلوب البحث وعينة الدراسة

من خلال ما ذكر فإن الحجم الذي خضع للدراسة هو N= 133 وهذا العدد جاء كنانتج من عدد الاستبيانات الموزعة على مجتمع المعلمين والبالغة 200 نسخة حيث تم فرز الاستبيانات غير الصالحة للدراسة، لأن مجموعة من المعلمين لم يجيبوا على بنود الاستبيان لا بل ترددوا في الإجابة عن بنوده ولم يسلموا تلك الاستبيانات إلى إدارة المؤسسة أطلاقا مما جعل حجم العينة التي خضعت للفحص هي (133) فقط وتقع ضمن الدراسات الوصفية الارتباطية.

6-7 أداة جمـع البيانات:

لما كان المراد من الدراسة التوصل إلى اللذين انتقلوا فعلا بتدريسهم إلى الكفايات عبر الأهداف كذلك تبيان بعض من الأساتذة اللذين لا زالوا يقدموا دروسهم ضمن الأهداف ،وبما أن الدراسة وصفية مسحية، فأحسن وسيلة لمعرفة قياس فرضيات البحث هو استخدام الاستبيان كأداة قياس لغرض جمع البيانات من أفراد العينة المدروسة، ويذكر (عبد الرحمن عدس، 1993، 17) بأن الإستبيان يأتي بمعلومات مطابقة وملائمة للدراسة النظرية، كما وإن(الملاحظة والاختبار والاستبيان من أدوات التقويم والقياس،" 1979: Delandsheere"). كذلك يذكر طوالبي، 1984" نقلا عن [Rochblave-Spenlé] بأن الإستبان يظهر الفروق الفردية الموجودة بين أفراد العينة، لذا تم تصميم استبيان خاص بهذه الدراسة العادية من أجل الاطلاع على مدى فعالية بيداغوجيا الكفايات وكذلك في التعرف على مدى تأثيرها على سير العملية التعليمية/ التعلمية .

- وصـف أداة الـدراسة:

لإبراز دور وفعالية بيداغوجيا الكفايات تم إعداد استبيان يحتوي على (48) سؤال وفقرة تمهيدية بمعلومات عامة تتعلق بالخصائص الفردية للعينة ليتم بعدها طرح أسئلة تتعلق بفرضيات البحث تتوزع وفق محاور "تقوم بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة وإعطاء تقرير وصفي لها إضافة إلى إن طبيعة الموضوع تهدف إلى وصف جانب من جوانب إشكالية البحث المتمثلة بكيفية تطبيق بيداغوجيا الكفايات".

من قبل معلمي الطور الأول و الثاني في المدارس الابتدائية وتسليط الضوء على المعلمين اللذين مازالوا يدرسون تلامذتهم بالأهداف والمعلمون اللذين فعلا انتقلوا بطريقة تدريسهم لتلامذتهم إلى المقاربة بالكنايات.

- محاور الدراسة التي يتضمنها الاستبيان:

ميتضمن الاستبيان (أداة الفحص) 48 بند حول موضوع البحث "من التدريس بالأهداف إلى بيداغوجيا الكفايات" موزعة هذه البنود إلى (4) محاور حسب مكونات العملية التربوية.

المحور الأول: بنود متعلقة بالمعلم: 16

المحور الثاني: بنود متعلقة بالمتعلم: 18

المحور الثالث: بنود متعلقة بالمنهاج المقرر وفق الكفايات: 06

المحور الرابع: يتضمن أسئلة متعلقة بالمقاربة المتبعة : 08

وفي أي دراسة ميدانية فإن أداوت جمع البيانات هي من الوسائل الهامة في جمع المعلومات مما جعلنا أن نستخدم على الخصوص الاستبيان كوسيلة مساعدة من أجل التعرف على أراء المعلمين والمشرفين حول التدريس بالكفايات في الطورين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية، و بنود هذا الاستبيان تتضمن اختيار واحد من متعدد أو أسئلة مفتوحة تتمحور كلها حول تقبل أو تكيف المتعلم لهذه الطريقة ومدى رغبته وفعاليته تجاه هذه الطريقة كذلك معرفة ملائمة المنهاج المقرر لهذه البيداغوجيا الجديدة.

ومن بنوده ما هو متعلق في الفرق بين الأهداف والكفايات ومدى ملائمة وتلبية حاجات المتعلم من قبل الطريقة الجديدة كذلك الصعوبات في الميدان التي ترافق هذه الطريقة والتقويم والنقائص التي يراها المعلم.

جـامعــة الجـزائـر
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية والارطوفونيا
استبيـــــــــــــــــان

زملائي المربون

في إطار انجاز بحث حول بيداغوجيا الكفايات ومحاولة مني تسليط الضوء على النقائص الموجودة في الميدان .

ورغبة في إبراز دور العملية التعليمية التعلمية في الكشف عن مدى تطور طرق التدريس التربوية في مؤسسات التعليم الابتدائي فانني أرجو منكم المساهمة في إعداد هذا البحث بكل صدق وموضوعية من خلال الإجابة عن الأسئلة المدرجة في هذا الاستبيان.

وشكرا على تعاونكم معي.

البيانات الخاصة (الشخصية)

1.الجنس: ذكر ☐ أنثي ☐

2.السن: ....

3.الوظيفة:...

4.الاقدمية في التعليم:..

5.المؤهلات العلمية :..

المحور الأول: بنود متعلقة بالمعلم

- ما هي المقاربة التي تطبقها حاليا في التدريس ؟
- ما هي المقاربة التي طبقتها من قبل ؟
- هل تقوم بتحقيق الكفاية على المدى القريب ؟

نعم ☐ لا ☐

- ما الكفاية المستهدفة أثناء قيامك بحصة تدريسية ؟

كفاية ختامية ☐
كفاية قاعدية ☐
كفاية مرحلية ☐
مؤشر كفاية ☐

- هل تلقيت تكوينا خاصا بالتدريس الكفايات.

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم

- هل مدة التكوين الممنوحة لك؟

كافية ☐ غير كافية ☐

- هل تطبق التدريس بالكفايات في الميدان ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

- ما هي الملاحظات التي تسجلها في التدريس بالكفايات:........................
- أيهما أكثر تقبلا و فهما لديك

التدريس بالأهداف ☐ التدريس بالكفايات ☐

- هل هناك نقائص تذكر في مقاربة الأهداف:

نعم ☐ لا ☐ بدون إجابة ☐

إذا كانت الإجابة بنعم

فما هي هذه النقائص:..

- هل التقويم مختلف عما كان عليه في السابق

نعم ☐ لا ☐ بدون إجابة ☐

- هل تجد صعوبة في تطبيق المقاربة بالكفايات ؟

نعم ☐ لا ☐

اذكر هذه الصعوبات إن وجدت:...

- هل هناك ارتباط بين التدريس بالأهداف و التدريس بالكفايات

نعم ☐ لا ☐

فإذا كانت الإجابة بنعم

- فما هو الارتباط بين الكفايات والأهداف:..
- كيف كانت نتائج الفصل الأول (مردود التلاميذ)؟

جيدة ☐ مقبولة ☐ ضعيفة ☐

- ماذا تفضل أثناء تدريس تلامذتك ؟

الأهداف ☐ الكفايات ☐

- ما هي أنماط التقويم المستخدم في البيداغوجيا الجديدة ؟

....

المحور الثاني: بنود متعلقة بالمتعلم

❖ ما هي المقاربة الأكثر نفعا بالنسبة للتلاميذ من وجهة نظرك.

التدريس بالأهداف ☐ التدريس بالكفايات ☐ الإثنين معا ☐

❖ هل بيداغوجيا الأهداف تراعي حاجات المتعلم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐ بدون إجابة ☐

- هل عدد التلاميذ في القسم مناسب لتطبيق هذا النموذج من التدريس

نعم ☐ لا ☐

- هل قدرات التلميذ تسمح له بالتكيف مع هذه المقاربة

نعم ☐ لا ☐

- هل النموذج الجديد في التدريس يثير نشاط المتعلم داخل القسم

نعم ☐ لا ☐

- هل تسمح الكفايات بالمشاركة الفعالة لدى التلاميذ

نعم ☐ لا ☐

- هل المتعلم هو محور عملية التعليم/ والتعلم في الكفايات؟

نعم ☐ لا ☐

- هل يستطيع التلاميذ الانسجام و التكيف مع التدريس بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐ بدون إجابة ☐

فإذا كانت الإجابة ب (لا) ، فلماذا :...

- هل للكفايات مردود ايجابي بالنسبة للمتعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

- هل تسمح هذه البيداغوجيا بكسب مهارات لدى التلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐

- أي المقاربتين أكثر مردودية برأيك بالنسبة للتلاميذ ؟

الأهداف ☐ الكفايات ☐

- هل تشعر إن التلميذ مدمج فعلا مع زملائه الآخرين داخل القسم وفق التدريس بالكفايات.

نعم ☐ لا ☐

- هل التدريس بالكفايات له استجابة من قبل التلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- كيف هي مشاركة التلاميذ وفق البيداغوجيا الجديدة ؟

مشاركة فعالة ☐ مشاركة ضعيفة ☐ مشاركة متوسطة ☐ بدون إجابة ☐

هل ترى أن الكفايات توفر قاعدة أساسية للمراحل التعليمية المقبلة بالنسبة للتلميذ ؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

المحور الثالث: بنود متعلقة بالمنهج المقرر

- هل محتوى المناهج له صلة بواقع التلميذ المعيشي ؟

نعم ☐ لا ☐ بدون إجابة ☐

- هل أهداف وغايات المنهج المقرر واضحة لديك ؟

نعم ☐ لا ☐

- هل المقرر في إطار بيداغوجيا الكفايات ملائم ومستوى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

- هل الحجم الساعي المخصص للمواد الدراسية ؟

كاف ☐ غير كاف ☐ بدون إجابة ☐

إذا كانت هناك إضافات فما هي: ....

- هل المنهاج المقرر يراعي

- الاستعدادات و القدرات الفردية لدى التلاميذ: نعم ☐ لا ☐
- الفروق الفردية نعم ☐ لا ☐
- حاجات التلاميذ نعم ☐ لا ☐
- ميول و اهتمامات التلاميذ نعم ☐ لا ☐
- اذكر أمور أخرى إن وجدت: ....

المحور الرابع:

الأسئلة المفتوحة والمتعلقة بالبيداغوجيا المتبعة

- ما هي في نظرك التدريس بالكفايات؟...
- ما الفرق بين النظرية القديمة و الجديدة؟..
- ما مدى مقاومتك لمقاربة الكفايات باعتبارها جديدة؟ ....
- ما مدى تطبيق هذه المقاربة في الميدان؟..
- ما هي الصعوبات التي واجهتك في تطبيق الكفايات ؟...
- كيف يبدو لك التلميذ الابتدائي وفق بيداغوجيا الكفايات؟...
- هل تختلف طريقة التقويم عما كانت عليه سابقا، وكيف؟..
- ما هي النقائص التي تراها في المعلم من اجل تطبيق الكفايات؟..................................

دراســـة استطلاعيـــة حـــول الكفـــايات

أسئلة موجهة لمفتشي المرحلة الابتدائية والمتوسطة

1- هل الوسائل متوفرة بقدر كاف لتطبيق المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

2- هل الأنشطة التي يتضمنها الكتاب المدرسي مبنية فعلا وفق المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

3- هل يوجد تدريب خاص بالمعلمين في استعمال الوسائل التعليمية وفق المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

4- هل أساليب التقويم منسجمة مع أهداف المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

5- هل أهداف التقويم تمكن من تحقيق الفعالية في المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

6- هل المعلم لديه صعوبة في فهم المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

7- هل المقاربة بالكفايات لها ارتباط بالمستوى التعليمي؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

8- هل يوجد تكوين مستمر للمعلم وفق المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

9- هل تطبيق المقاربة بالكفايات يتطلب مهارة معرفية في التدريس لدى المعلم؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

10- هل توجد منهجية معدة لتكوين المعلم وفق المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

11- هل يتم تدريس المتعلم بالطرق المبنية وفق المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

12- هل طريقة التدريس بالكفايات تمثل نموذج أفضل للعلاقة (معلم – متعلم)؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

13- هل يتم مراعاة الفروق الفردية لدى التلاميذ وفق المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

14- هل تقويم نشاطات المتعلم يتم وفق المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

15- هل تراعي المقاربة بالكفايات خصائص النمو المختلفة للمتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

16- هل المقاربة بالكفايات تتوافق مع رغبات المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

17- هل المقاربة بالكفايات تنسق بين أهداف المناهج و متطلبات المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

الأسئلـــــة المفتوحـــــة

- ما الذي يتحصل عليه المتعلم في نهاية كل مرحلة؟
- متى تتحقق الكفاية؟
- ما هي الوسائل التعليمية الأكثر نجاعة لاكتساب المتعلم كفايات؟
- ما هي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال الوضعيات التعليمية؟
- كيف يمكن تقويم مستوى المتعلم للتأكد من تمكنه وحصوله على الكفاية المستهدفة من قبل المعلم؟
- ما هي النقائص التي تراها في تطبيق هذه المقاربة؟
- كيف تجد تلميذ المرحلة الابتدائية وفق هذه المقاربة؟

7-7 تطبيـق الاستبيـان:

قد تم توزيع 200 نسخة من هذا الاستبيان موزعين على 09 مقاطعات تفتيشية لولاية البويرة من أجل الإجابة على بنوده وأعطيت فرصة زمنية متوسطة تقدر بـ (14) يوم للإجابة من قبل العينة المفحوصة مع مراعاة عدم الشطب وعدم الإهمال لبنود هذا الاستبيان التي لها علاقة واضحة بفرضيات البحث وتمتاز بالصدق الظاهري لأنه تم عرض بنوده على أساتذة محكمين.

كذلك الاعتماد على الدراسة الاستطلاعية التي تمت بمشاركة بعض المفتشين التربويين في مقاطعة الولاية والتي أثروا فيها وعبر مجموعة من الأسئلة المفتوحة الموجهة إليهم حيث ذكروا بالدرجة الأولى على أهمية بيداغوجيا الكفايات ولما لها علاقة غير انفصالية مع التدريس بالأهداف بل هي بيداغوجيا تطورية تعاقبية إلى طريقة التدريس

8-7 كيفيـة جمـع البيـانـات و تنظيمهـا:

من اجل معالجة البيانات إحصائيا لكي يتم اختبار فرضيات البحث فلابد من جمع هذه البيانات وتنظيمها وفق جداول إحصائية فقد تم تقسيم بنود الاستبيان (أداة الفحص) إلى عشرة محاور وهذا التقسيم له صلة بفرضيات البحث لآجل تسهيل المعالجة الإحصائية وهذه المحاور هي:

1- المحور الأول: بيانات تمثل فعلا كيفية انتقال قسم كبير من معلمي المرحلة الابتدائية بطريقة تدريسهم من الأهداف إلى الكفايات أي ما مدى تطبيق هذه الطريقة في الميدان.
2- المحور الثاني: بيانات تمثل بعض من المعلمين لازالوا في الأهداف يقدموا دروسهم لتلاميذتهم و لم تكن طريقة الكفايات حيز التطبيق عندهم.
3- المحور الثالث: بيانات تظهر العلاقة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات.
4- المحور الرابع: بيانات تؤكد على أهمية وفعالية الكفايات والاهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية/التعلمية.

5- المحور الخامس: بيانات تمثل النقائص التي توافق تطبيق بيداغوجيا الأهداف والتي أصبحت لا تلبي حاجات المتعلم.

6- بيانات تظهر رأي العينة المفحوصة في المقرر (المنهاج) ومدى ملائمته لبيداغوجيا الكفايات و هل المنهاج يراعي الواقع المعيشي للتلميذ.

7- بيانات تمثل وتظهر اختلاف طريقة التقويم بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات.

8- بيانات تظهر الصعوبات التي ترافق تطبيق هذه الطريقة في الميدان التربوي ومدى مقاومة بعض المعلمين لهذه الطريقة.

9- بيانات تمثل مدى تأقلم تلميذ المرحلة الابتدائية مع بيداغوجيا الكفايات وانسجامه معها.

10- بيانات تظهر مدى أهمية الخبرة والتكوين في معرفة التطبيق الجيد لبيداغوجيا الكفايات في الميدان من قبل المعلمين.

الهادف وهذه الأخيرة التي جزأت الفعل التربوي و انحصرت في النزعة الإجرائية للأهداف.

7-9 كيفيـة أخـذ العينـة الجـزئيـة و بعـض مـن بنـود الاستبيـان:

لغرض حساب ثبات المقياس تم أخذ 12 سؤالا عشوائيا من 48 سؤال (عدد بنود الاستبيان) بطريقة المعاينة العشوائية المنتظمة البسيطة وهذه البنود الاثنى عشر لعينة جزئية عددها (6) مفحوصين من أصل 133 أيضا أخذت بطريقة المعاينة العشوائية المنتظمة وكمايلي:

1) $\frac{48}{12} = 4$، تأخذ احد البنود من (12) عشوائيا وليكن السؤال (3) ثم نضيف له (4) لتحصل على السؤال 7 وهكذا إلى 12 سؤال

12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
47	43	39	35	31	27	23	19	15	11	7	3

2)ثم نأخذ عينة جزئية (6) مفحوصين من أصل 133 مفحوص (حجم العينة) كمايلي:

$\frac{133}{6}=22$ ثم نأخذ احد المفحوصين من 133 عشوائيا وليكن المفحوص رقم 8 ثم نضيف له 22 لنحصل على المفحوص الذي يليه (30) وهكذا إلى أن نحصل على ستة من المفحوصين والمفروضين وكمايلي: "8، 30، 52، 74، 96، 118"

8	30	52	74	96	118
1	2	3	4	5	6

جزء من بنود الأستبيان / أفراد العينة الجزئية	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1												
2												
3												
4												
5												
6												

7-10 صدق المقياس (أداة الدراسة)

يعتبر الصدق من أهم شروط المقياس إذ بدونه لا يصلح المقياس و تعتمد نتائج المقياس بناءا على صدقه وتوجد طرق لحساب صدق المقياس (الاستبيان) الذي ستبنى عليه الدراسة منها:

1- **أداء المحكمين:** بما أن الهدف هو معرفة الصدق "أي صدق المضمون أو المحتوى لبنود هذا الاستبيان" فقد تم عرض هذا المقياس على مجموعة من الأساتذة ممن لهم خبرة طويلة في الميدان وقد تم تعديل هذا المقياس حسب ما يراه المختصون من حذف لبعض فقراته لعدم صلاحيتها وعدم قياسها لفرضيات البحث كذلك إضافة بعض العبارات إلى

بنود الاستبيان مما جعلها ملائمة وفرضيات البحث وأخيرا اعتبر هذا المقياس صالح لقياس ما أعد لقياسه من قبل المحكمين فهذا دليل على صدق الاستبيان وصلاحيته.

2- **حساب ثبات المقياس (الاستبيان):** الشرط الثاني من شروط سلامة المقياس هو تمتعه بالثبات والذي غالبا ما يقترن بالصدق حيث يقول "كورتون" أن الصدق مظهر الثبات أي بمعنى أن المقياس الصادق يكون ثابتا وليس العكس صحيحا فقد يكون المقياس ثابتا ولكن لا يتمتع بالصدق"، لذا اعتمدت في حساب الصدق لهذا المقياس على الثبات وبواسطة طريقة التجزئة النصفية أي إختيار 12 سؤال من 48 سؤال على عينة مكون من (06) مفحوصين وقد قمت بتجزئة الأسئلة إلى نصفين أسئلة فردية وأسئلة زوجية "6 x 6" في حالة افتراض تجانس التباين أي الفرضية القائلة بتشابه النصفين وعدم اختلافهم حيث توصلت من خلال هذا إلى حساب معامل ارتباط بيرسون بين الأسئلة الزوجية والفردية أي قد لاحظت بأن معامل($rp = 0,30$) الارتباط لبيرسون هو ضعيف مما أدى ذلك الى إيجاد معامل الثبات للتجزئة النصفية $r\ ½ = 0,46$ وبما أنه اكبر من rp فهذا يدل على ثبات المقياس لأن $r_{1/2} > rp$ وبما أن الهدف هو معرفة ثبات بنود الاستبيان كلها وعددها (48) بند" لـذا وجب استخدام معادلة" سبيرماان" المعدل لحسـاب الثبـات عند $K = 4$ و منـه Rnew=0.77 يمكن حساب صدق المضمون والمحتوى لبنود هذا الاستبيان وذلك بجذر الثبات أي:

$$\text{الصدق} = \sqrt{\text{الثبات}}$$

$$\text{الصدق} = \sqrt{0.77} = 0.87$$

وهذا دليل على صدق الاستبيان من خلال النتيجة المحصل عليها.

ثم عند فرض عدم تشابه النصفين الزوجي والفردي أي اختلاف الجزأين فيمكن استخدام معادلة كيودر (Kr20) للحصول على تناسق داخلي بين بنود الاستبيان.

قيمة معامل الاتساق الداخلي $Kr\ 20 = 067$ لبنود الاستبيان وهذا للتوصل من أجل ثبات المقياس المذكور عن طريق الحصول على تناسق داخلي لبنوده.

(أحمد محمد الطيب: 99، 294)

وللحصول على صدق المحتوى لبنود الاستبيان من خلال معامل الثبات للمحكمين تم عرض أداة الاستبيان على 08 أساتذة محكمين في الجامعة في اختصاص علم النفس وعلوم التربية من أجل التعرف على مدى صلة فقرات الاستبيان بالخصائص المطلوب قياسها ومدى ملائمة محاور الاستبيان للفرضيات المراد تحقيقها ومن أجل إيجاد ثبات المحكمين تم تطبيق معامل هولستي (HOLSTI) لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين.

(محمد عبد الحميد: 1983)

$$\text{ر} = \text{معامل الثبات للمحكمين} = \frac{N\bar{X}}{1 + (N-1).\bar{X}}$$

N: عدد المحكمين المشاركين

$\bar{X}$: المتوسط الحسابي للمتفقين من المحكمين

أما النسبة المئوية للاتفاق عند المحكمين فهي:

$$\frac{\text{عدد البنود المتفق عليها} \times 100}{\text{العدد الكلي للبنود}}$$

جدول رقم (12):يمثل المحكمين وعدد الأسئلة المتفق عليها

المحكمين	عدد الأسئلة المتفق عليها	نسبـة الاتفـاق
1	38	0.79
2	36	0.75
3	40	0.83
4	42	0.87
5	30	0.62
6	46	0.95
7	44	0.91
8	34	0.70 Σ :6.42

متوسط النسب $\overline{X} = 0.80$

عدد الأسئلة المتفق عليها: تعني الأسئلة التي لم يضف أو ينقص منها الأستاذ المحكم بل وافق على صحتها وعدم تغييرها.

ولاختيار الصدق التجريبي لأداة الاستبيان تم عرضه على أساتذة ومفتشين من التعليم المتوسط والثانوي الغرض من ذلك مدى ملائمة المفاهيم والمصطلحات الواردة في الاستبيان ومدى وضوحها بالنسبة للمفحوصين.

جدول رقم (13): يمثل كيفية الحصول على معامل ثبات المحكمين

متوسط نسب الاتفاق بين المحكمين	العدد الكلي للبنود	عدد المحكمين
0.80	48	08

معامل الثبات للمحكمين:

ר = 0.96

ومن خلال ذلك نحصل على معامل الصدق: $\delta = \mathbf{0.97}$

الفصـــل الثـــامـــن

(عرض وتحليل النتائج وتفسيرها)

المحتــــــويـــــات

- ✓ تمهيـد
- ✓ نتائج الدراسة الاستطلاعية
- ✓ نقد الدراسة الإستطلاعية
- ✓ عرض وتحليل نتائج الدراسة العادية على شكل جداول إحصائية وتمثيلات بيانية
- ✓ كيفية قياس فرضيات البحث
- ✓ تفسير فرضيات البحث على ضوء النتائج المحصل عليها
- ✓ نتائج الدراسة العادية وقيم K^2_c حسب نظام spss
- ✓ نتائج الدراسة الاستطلاعية وقيم K^2_c حسب نظام spss

8-1- تمهيـد:

عند جمع البيانات وتنظيمها وترتيبها على شكل جداول إحصائية يظهر دور المعالجة الإحصائية باستخدام أدوات وتقنيات وأساليب إحصائية من خلالها يمكن التنبؤ من تحقق صحة فرضيات البحث، ومن هذه الأدوات الإحصائية هي النسبة المئوية (%)، التكرار (fi) والاختبار الإحصائي اللابارامتري للمتغيرات النوعية (K^2) ففي حالة المتغير النوعي الواحد يسمى باختبار التطابق حيث إن الجداول التي سبق وأن ذكرت تبين وبوضوح انتقال المعلمين بطريقة تدريسهم من الأهداف إلى الكفايات، وهذه البيانات المجدولة تعطي وصفا قابلا للملاحظة والقياس على بقية المعلمين الذين لا زالوا يعتمدوا بطريقة تدريسهم لتلامذتهم على بيداغوجيا الأهداف كذلك تبين هذه المعالجة الإحصائية على أهمية بيداغوجيا الكفايات وعلى عمق اتصالها ببيداغوجيا الأهداف وتظهر الكثير من المعلمين اللذين انتقلوا بطريقة تدريسهم لتلامذتهم إلى بيداغوجيا الكفايات.

8-2- نتـائـج الـدراسـة الاستطـلاعيـة:

لقد تمّ التأكد من الدراسة الاستطلاعية التي أجريت على عينة مكونة من (22) مفتش تربوي في الأطوار الأولى والثانية والثالثة ومن خلال إجاباتهم يتضح مدى أهمية بيداغوجيا الكفايات وكما هو واضح من نتائج الاستطلاع المبينة في الجداول التالية:

جدول رقم (01): مدى توفر الوسائل من أجل تطبيق الكفايات أثناء التدريس

	التكرارات	%
نعم	2	9,09
لا	18	81,82
أحيانا	2	9,09
المجموع	22	100,00

K^2_c	23.27

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 5\text{-}99$ $K^2_c > K^2_t$ تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

$DF = 2$

فالنتائج تشير إلى أن 81.82% أكدت عدم توفر الوسائل في المؤسسات التعليمية و التي تؤدي إلى عدم التطبيق الجيد لهذه البيداغوجيا.

جدول رقم (02 مدى تلائم المقرر من المناهج ومستوى التلاميذ وفق الكفايات

	التكرارات	%
نعم	8	36,36
لا	8	36,36
نسبيا	6	27,27
المجموع	22	100,00

K^2_c	0.36

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 5.99$ $K^2_c < K^2_t$ تحقق الفرضية الصفرية (H0) ومنه عدم وجود دلالة إحصائية

$DF = 2$

وكما هو واضح من الجدول أن 36.36% ملائم للمقرر وفق الكفايات ومع مستوى التلاميذ بينما 27.27% يؤكدوا تلائم المقرر نسبيا مع مستوى التلاميذ وفق الكفايات.

جدول رقم (03): مدى الصعوبات التي يلاقيها المعلمون من جراء تطبيق الكفايات

	التكرارات	%
نعم	20	90,91
لا	2	9,09
المجموع	22	100,00

K^2_c	14.72

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 3.84$ $K^2_c > K^2_t$

DF = 1

تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

من خلال الجدول: تؤكد العينة الخاضعة للدراسة الاستطلاعية على أن 90.91% يصرحوا بوجود صعوبات ميدانية في تطبيق هذه البيداغوجيا وهذا يعزي لعدم توفر الوسائل اللازمة للتطبيق أو للنقص الواضح في تكوين المعلمين.

جدول رقم (04): تكوين المعلمون حول الكفايات

	التكرارات	%
نعم	11	50
لا	11	50
المجموع	22	100

K^2_c	0

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 3.84$ $K^2_c < K^2_t$

DF = 1

تحقق الفرضية البديلة (H0) ومنه عدم وجود دلالة إحصائية

تشير النتائج إلى أن 50% تلقوا تكوينا والنصف الآخر لم يتلق أي تكوين يذكر مما أدى سلبيا على تطبيق هذه البيداغوجيا في الميدان.

جدول رقم (05): أهمية تطبيق الكفايات في الميدان وأثرها على تحسن المستوى لدى التلاميذ

	التكرارات	%
نعم	14	63.64
لا	08	36.36
المجموع	22	100

K^2_c	1.63

$K^2_t = 3.84$ — $K^2_c < K^2_t$ — $\alpha = 0.05$ — $DF = 1$

تحقق الفرضية الصفرية (H0) ومنه عدم وجود دلالة إحصائية

تشير نتائج الاستطلاع على أن 63.64% أكدوا على أهمية الكفايات في تحسين المستوى لدى التلاميذ.

جدول رقم (06): **مدى تأقلم التلاميذ مع الكفايات**

	التكرارات	%
نعم	13	59,09
لا	8	36,36
في بعض المواد	1	4,55
المجموع	22	100,00

K^2_c	9.90

$K^2_t = 3.84$ — $K^2_c > K^2_t$ — $\alpha = 0.05$ — $DF = 2$

تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

تؤكد لنا نتائج الاستطلاع على أن 59.09% من أفراد العينة المفحوصة يصرحوا بتأقلم التلاميذ و مقاربة الكفايات.

جدول رقم (07): مدى ملائمة الكفايات وميول ورغبات واتجاهات التلاميذ

	التكرارات	%
نعم	18	81,82
لا	4	18,18
المجموع	22	100,00

K^2_c	8.90

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 5.99$ $K^2_c > K^2_t$ تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

$DF = 1$

من النتائج المحصل عليها من العينة التي خضعت للاستطلاع تشير إلى أن 81.82% تلائم الكفايات مع ميول ورغبات واتجاهات التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

جدول رقم (08): أهم النقائص التي يواجهها المعلمون في تطبيق الكفايات

	التكرارات	%
نقائص تهم تكوين المعلمين	4	18,18
ملائمة البرنامج مع الكفايات	2	9,09
نقص الوسائل المستخدمة	5	22,73
كثافة البرنامج	1	4,55
نقائص و كثافة البرامج	2	9,09
نقص التكوين	4	18,18
نقص الوسائل واكتظاظ الأقسام	4	18,18
المجموع	22	100,00

K^2_c	4.09

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 3.84$ $K^2_c > K^2_t$ تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

$DF = 6$

من خلال ملاحظة الجدول تؤكد العينة المفحوصة على أن 40.91% نقص الوسائل المستخدمة واكتظاظ الأقسام 36.36% إلى نقص التكوين

09.09%: عدم ملائمة المقرر من الكفايات مع مستوى التلاميذ وأخيرا 13.64% كثافة البرامج المقررة وفق الكفايات.

جدول رقم (09): مدى تكيف تلميذ المدرسة الابتدائية مع مقاربة الكفايات

	التكرارات	%
بصعوبة	8	36,36
بالتدريج	3	%50
نسبيا	11	13.64
المجموع	22	100,00

K^2_c	4.45

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 11.07$ $K^2_c < K^2_t$

$DF = 2$

تحقق الفرضية الصفرية (H0) ومنه عدم وجود دلالة إحصائية

تشير النتائج المحصل عليها من عينة الاستطلاع على أن 36.36% التكيف يحصل بصعوبة 50% من العينة ترى أن التكيف يحصل بالتدريج.

فمن خلال الجداول المارة الذكر يمكن القول أن النتائج النهائية لهذه الدراسة الاستطلاعية هي نتائج ايجابية تسمح بإمكانية اختيار عينة بحث من معلمي المدرسة الابتدائية من أجل دراسة واقع وكيف تتم عملية التعليم و التعلم في المدارس الابتدائية وفق مقاربة الكفايات وكيف يتم الانتقال من مقاربة الأهداف إلى مقاربة الكفايات حيث تمّ التأكد من خلال النتائج على أهمية بيداغوجيا الكفايات (جدول رقم 05) وعمق علاقتها بواقع وميول تلميذ المدرسة الابتدائية.

8-3- نقـد الـدراسـة الاستطلاعية:

- من خلال النتائج المحصل عليها من الدراسة الإستطلاعية والتي أظهرت عدم توفر الوسائل اللازمة لتطبيق مقاربة الكفايات وهذا واضح في نتائج جدول رقم (01)، كذلك ومن خلال نتائج جدول رقم (03) والتي تبرز الصعوبات التي يلاقيها المعلمون من جراء تطبيق مقاربة الكفايات في الميدان لعل أبرزها نقص التكوين وكثافة المنهاج المقرر.

ومن خلال هذه النتائج التي تم التوصل إليها بالدراسة الإستطلاعية من حيث أهمية بيداغوجيا الكفايات حيث بلغت نسبة الذين قالوا نعم 63.64 % في الجدول رقم (05).

كذلك أظهرت الدراسة الاستطلاعية إمكانية تأقلم التلاميذ مع طريقة الكفايات حيث بلغت نسبة الذين قالوا نعم 59.09 %، كذلك أكدت الدراسة من خلال جدول رقم (07) على ملائمة الكفايات مع ميول ورغبات واتجاهات التلاميذ وأهمية وفعالية الكفايات بالنسبة لهم، حيث بلغت النسبة المئوية 81.82 %، وهذه النتائج تؤكد أن بيداغوجيا الكفايات تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية/ التعلمية، وإن بيداغوجيا الكفايات هي البيداغوجيا البديلة لبيداغوجيا الأهداف من جراء تطبيقها الواسع من قبل معلمي المدرسة الإبتدائية جدول رقم (02) فمن خلال هذه الدراسة الإستطلاعية يمكن التوصل إلى:

- إمكانية تحقيق صحة فرضيات البحث.
- النتائج المجدولة في الدراسة الإستطلاعية بعضها ليس له دلالة إحصائية عند استخدام اختبار "K^2" للدلالة وهذا راجع إلى صغر حجم العينة المفحوصة في الدراسة الإستطلاعية.

- في الدراسة الحقيقية ومن أجل الحصول على دلالة إحصائية باستخدام اختبار" K^2يجب التحكم بحجم العينة، أي عند زيادة حجم العينة يقل الخطأ المعياري (SEE) وتزداد الدلالة الإحصائية، كذلك مدى ملائمة إختبار K^2 للعينات الكبيرة.

فأول ما يمكن أن يقال من خلال هذه النتائج هو إمكانية الحصول على نتائج أفضل في حالة الدراسة العادية بعد ضبط حجم العينة الخاضعة للدراسة حيث يمكن مشاهدة نتائج الجداول الأخرى من الدراسة الإستطلاعية والتي تظهر عدم ملائمة منهاج الكفايات ومستوى التلاميذ.

كذلك عن نقص التكوين لدى المعلمين وفق الكفايات، كذلك جدول رقم (05) تظهر عدم تحسن المستوى من جراء تطبيق الكفايات في الميدان.

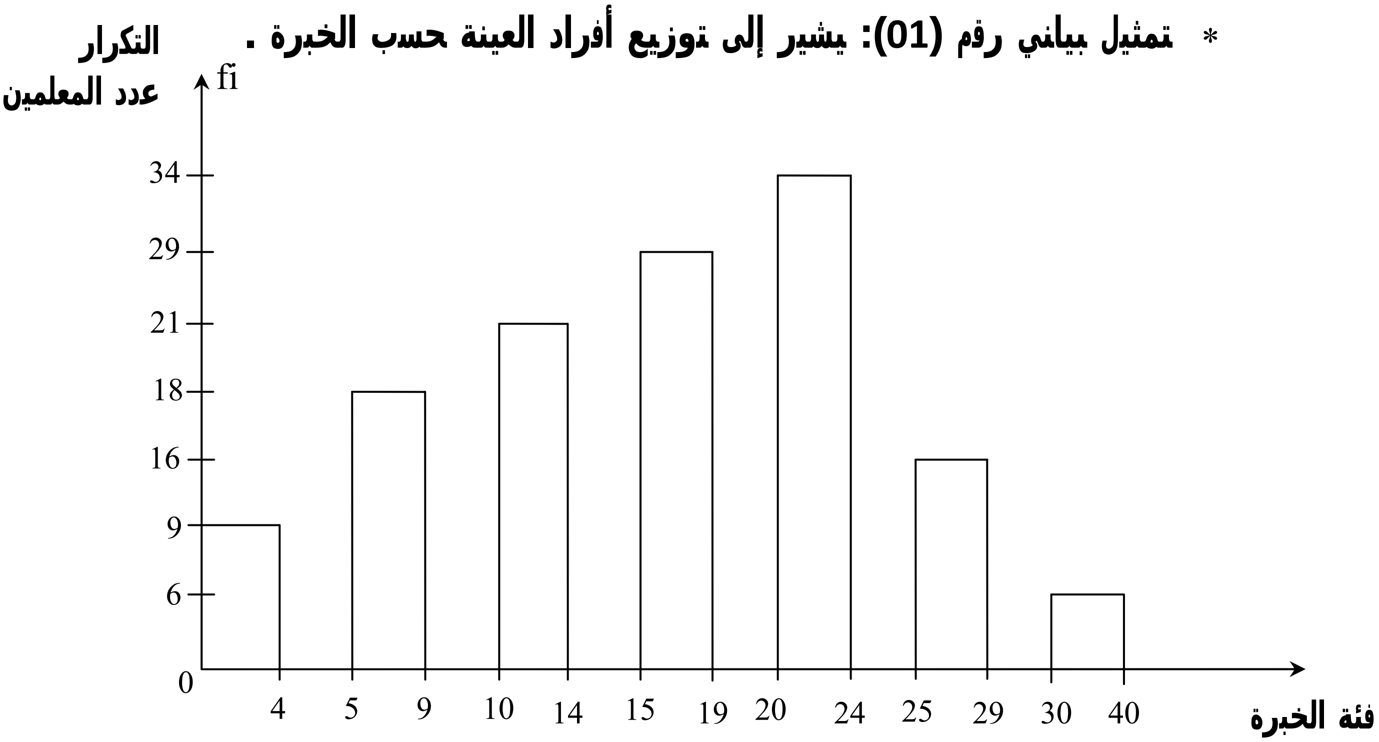
وكذلك من خلال جدول رقم (08) والتي تظهر مجموعة من النقائص التي ترافق تطبيق الكفايات، وجدول رقم (09) والتي تظهر نتائجه بعدم تكيف التلاميذ مع طريقة الكفايات.

هذه كلها يمكن تفسيرها إلى صغر حجم عينة الإستطلاع البالغة 22 مفتش تربوي ثم ابتعاد هذه العينة عن التطبيق الميداني، كل هذا جعل هذه النتائج غير دالة إحصائيا على العكس في الدراسة العادية التي تكون فيها عينة الدراسة كبير جدا مع إن العينة تمارس التطبيق الميداني للكفايات بنفسها.

فالمهم من هذه الدراسة الإستطلاعية هو التعرف من عينة الإستطلاع حول رأيها بأهمية الكفايات في الميدان التربوي وضرورة التغيير من الأهداف إلى الكفايات وملائمة الكفايات مع ميول وحاجيات التلاميذ.

8-4- عرض وتحليل نتائج الدراسة العادية على شكل جداول إحصائية وتمثيلات بيانية:

* تمثيل بياني رقم (01): يشير إلى توزيع أفراد العينة حسب الخبرة .



من خلال هذا التمثيل البياني نلاحظ أنه كلما حصل تقدم في الخبرة أو في سنين العمل زاد عدد المعلمين المشاركين في عينة الفحص وحين الوصول إلى فئة الخبرة 20-24 يبدأ عدد المعلمين بالنقصان أي أن العينة التي وقع عليها الفحص مكونة من 7 فئات (خبرة) منفصلة ونوعية وإن الفئة (20-24) هي الفئة المنوالية للخبرة والتي تقابل التكرار 34 فعلى هذا الأساس للمعلمين المشتركين في عينة الفحص منوال قيمته (Mo = 22) الذي هو أحد مقاييس النزعة المركزية أي أن عدد المشتركين في عينة الفحص تكون خبرته لا تتعدى 22 عام من العمل.

جدول رقم (01): توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرارات	%
ذكور	51	38,3
إناث	82	61,7
المجموع	133	100

K^2_c	7.22

<u>تمثيل بياني رقم(2)</u>: يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 3.84$ $K^2_c > K^2_t$

DF = 1

تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

من خلال الجدول الإحصائي وحسب التمثيل البياني (الدائرة البيانية) فإن نسبة المفحوصين من الإناث تفوق نسبة المفحوصين من الذكور.

جدول رقم (02): توزيع المعلمين حسب البيداغوجيا المستعملة في التدريس

	التكرارات	%
الكفايات	102	76.70
الأهداف	31	23.30
المجموع	133	100

K^2_c	37.90

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 3.84$ $K^2_c > K^2_t$

DF = 1

تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

جدول رقم (03): وجود العلاقة بين المقاربة بالكفايات والأهداف

	التكرارات	%
نعم	114	85.70
لا	19	14.30
المجموع	133	100

K^2_c	67.85

G= 0.74 (معامل كرامر)

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 3.84$ $K^2_c > K^2_t$

DF = 1

تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

من خلال النتائج المشار إليها في الجدول رقم (03) أي أن الكفايات هي امتداد لطريقة التدريس بالأهداف، وعلى العلاقة الترابطية القوية بينهما من خلال القيمة العددية لمعامل (كرامر).

جدول رقم (04): وجود نقائص في المقاربة بالأهداف

	التكرارات	%
نعم	109	82
لا	21	15.7
بدون جدوى	3	2.3
المجموع	133	100

K^2_c	145.14

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 5.99$ $K^2_c > K^2_t$

DF = 1

تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

من خلال الجدول و نتائجه التي تشير إلى وجود نقائص في مقاربة الأهداف.

جدول رقم (05): تأقلم التلاميذ وفق المقاربة بالكفايات

	التكرارات	%
نعم	49	36,8
لا	25	18.8
نسبيا	51	38.3
بدون جدوى	8	6.0
المجموع	133	100

K^2_c	38.15

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 7.81$ $K^2_c > K^2_t$

DF = 2

تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

جدول رقم 06: توزيع أفراد العينة حسب الميول والحاجات والقدرات والفروق الفردية وفق الكفايات

ميول و حاجات وقدرات	فروق فردية	حاجيات	قدرات	ميول	المجموع
52	55	13	10	03	133
%39	%41	%9.8	%7.50	%2.7	

K^2_c	92.82

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 9.49$ $K^2_c > K^2_t$

DF = 3

تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

يلاحظ من الجدول رقم 06 أن الميول و الحاجيات والقدرات للتلاميذ هي المستهدفة بدرجة اكبر بعد الفروق الفردية وفق مقاربة الكفايات مما يؤكد أن مقاربة الكفايات تجعل من المتعلم هو محور العملية التعليمية/ التعلمية، ويظهر مدى تلبية الكفايات لميول وحاجيات وقدرات المتعلم أي مدى أهمية وفعالية الكفايات في الميدان التربوي.

جدول رقم 07: تكوين المعلمين

توزيع أفراد العينة حسب التكوين بالنسبة لمقاربة الكفايات.

لديهم تكوين	بدون تكوين
40	93
%30,83	%69.17

K^2_c	21.12

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 3.84$ ● $K^2_c > K^2_t$

DF = 4

تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

من الملاحظ أن نسبة كبيرة من المعلمين بدون تكوين أي 69,17% مما يؤدي إلى وجود صعوبات في تطبيق مقاربة الكفايات لا بل من أهم الصعوبات التي تواجه المعلم في الميدان.

جدول رقم 08: وجود صعوبات في تطبيق الكفايات في الميدان

من خلال الجدول يمكن القول بأنه توجد صعوبات ترافق تطبيق الكفايات ومن أجل ذلك فإن الدلالة الإحصائية لهذه المعطيات يتم استخدام K^2 للمتغير النوعي الواحد (اختبار التطابق) أو بطريقة النسب.

نعم	لا
114	19
%85,7	%14,31

K^2_c	67.85

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 3.84$ ● $K^2_c > K^2_t$

DF = 1

تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

الدلالة الإحصائية للنسب (اختبار الطرف الواحد).

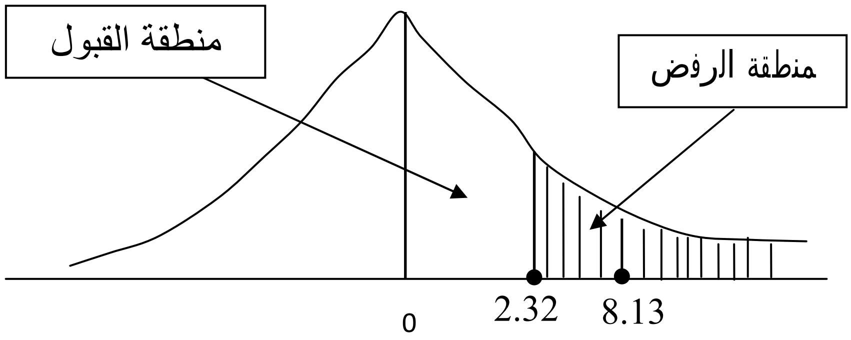
$V_c = 8.13$

$V_t = 2.32$

SEE = 0.043

$\alpha = 0.01$

$V_c > V_t$ تحقق (H_1) و منه وجود دلالة إحصائية.



تمثيل بياني رقم (03): يمثل وجود صعوبات في تطبيق الكفايات في الميدان

جدول رقم 09: بيداغوجيا الكفايات تراع القدرات و الحاجيات و الميول

تراع قدرات و حاجيات وميول التلاميذ	لا تراع القدرات و الحاجيات و الميول	بدون إجابة
70	58	05
%52.63	%43.62	%03.75

K^2_c	53.97

$K^2_t = 5.99$ — $\alpha = 0.05$ ، $K^2_c > K^2_t$ ، DF = 1

تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

من أجل الدلالة الإحصائية نحسب (K^2) لمتغير نوعي واحد (اختبار التطابق)
هذا يؤكد وجود فرق دال إحصائيا بين عينة البحث في حالة المراعاة أو عدم المراعاة لقدرات وحاجيات وميول التلاميذ أي بوجود فرق بين المشاهدات الواقعة والمشاهدات المتوقعة من خلال بيانات الجدول رقم (09).

جدول رقم10:بيداغوجيا الكفايات تراع

الفروق الفردية	لا تراع الفروق الفردية	بدون إجابة
78	52	03
%58,66	%39,09	%02,25

K^2_c	65.42

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 5.99$ $K^2_c > K^2_t$ تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

DF = 2

وباستخدام الاختبار الإحصائي (K^2) للمتغيرات النوعية على مستوى القياس الاسمي نستنتج أن بيداغوجيا الكفايات تراع الفروق الفردية أي أن التكرارات المشاهدة في الجدول لها دلالة إحصائية .
ومنه تتحقق فرضية البحث والتي تؤكد على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية/التعلمية في مقاربة الكفايات.

جدول رقم 11: النقائص التي رافقت تطبيق الكفايات في الميدان

وجود النقائص	وجود النقائص
وجود نقائص تتمثل في: - تكوين المعلمين - اكتظاظ الأقسام - عدم توفر وسائل كافية ومتطورة.	وجود نقائص تتمثل في: - المقرر الدراسي فوق مستوى التلاميذ - كثافة المنهاج المقرر.
109	22
%81,95	%18,05

K^2_c	54.32

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 3.84$ $K^2_c > K^2_t$

$DF = 2$

تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

من خلال هذا الجدول يمكن ملاحظة (109) من أفراد العينة أي بنسبة 81.95 % صرحوا بوجود نقائص في بيداغوجيا الكفايات تتمثل بالتكوين والوسائل والإكتضاظ فالدلالة الإحصائية المناسبة لهذه المشاهدات من خلال حساب K^2c لمتغير نوعي واحد.

(إختبار حسن التطابق للمتغيرات النوعية).

مما يدل على تحقق صحة فرضيات البحث القائلة توجد نقائص ترافق بيداغوجيا الكفايات في الميدان التربوي.

الدلالة الإحصائية للنسب (اختبار الطرف الواحد).

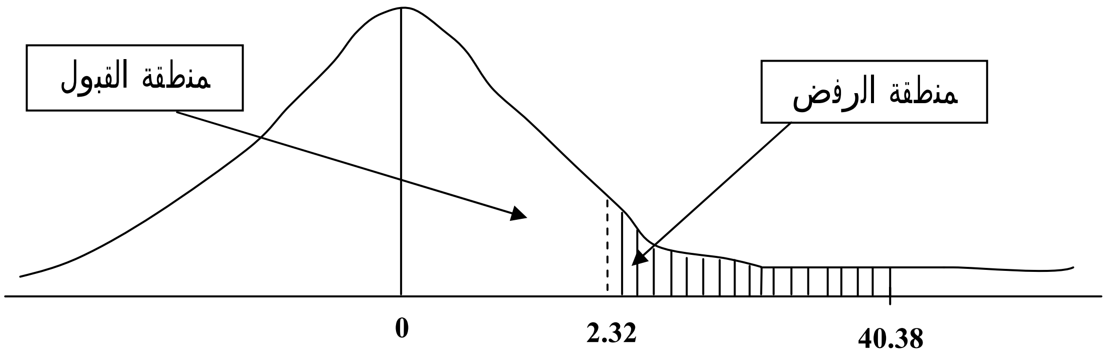
Vc = 48.38

Vt = 2.32

SEE = 0.043

$\alpha = 0.01$

$V_t < V_c$ تحقق (H_1) و منه وجود دلالة إحصائية.



تمثيل بياني رقم(04): يمثل النقائص التي رافقت تطبيق الكفايات في الميدان

جدول رقم 12: البيداغوجياالأكثر أهمية وفعالية

الكفايات	الأهداف	الاثنين معا
88	41	04
%66.16	%30.82	%03.02

K^2_c	79.95

$\alpha = 0.05$

تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

$K^2_t = 5.99$ $K^2_c > K^2_t$

DF = 1

من خلال النتائج المبينة بالجدول ومن خلال قيمة K^2c للدلالة الإحصائية لمتغير نوعي واحد نلاحظ أن طريقة الكفايات هي الأكثر فعالية من قبل المعلمين في الميدان وهذا يدل على صحة فرضية البحث التي تؤكد على أن مقاربة الكفايات مقاربة فعالة ونشطة وتجعل من التلميذ محور للعملية التعليمية/ التعلمية.

جدول رقم 13: المشاركة الفعالة للتلاميذ وفق مقاربة الكفايات

مشاركة فعالة	مشاركة ضعيفة	مشاركة متوسطة	بدون إجابة	المجموع
69	47	13	4	133
%51,90	%35,30	%9,80	%3	100

K^2_c	82.18

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 7.81$ $K^2_c > K^2_t$ تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

DF = 2

من خلال الجدول تبدو مشاركة التلاميذ فعالة جدا حيث بلغت 51,87% مما يدل على المشاركة و الاهتمام من قبل التلاميذ بالمقاربة بالكفايات، و للحصول على الدلالة الإحصائية نستعمل K^2c للمتغيرات على مستوى القياس ألإسمي للمتغير النوعي الواحد أي K^2 للتطابق.

جدول رقم 14: تكيف التلاميذ وفق مقاربة الكفايات

نعم	لا	نسبيا	بدون إجابة	المجموع
56	25	51	01	133
%42,10	%18,80	%38,04	%1.6	100

K^2_c	58.36

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 7.81$ $K^2_c > K^2_t$ تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

DF = 3

من خلال الجدول صرحت نسبة من المعلمين 42.1% بتكيف التلاميذ مع مقاربة الكفايات ومن أجل بيان الدلالة الإحصائية تستعمل K^2 للمتغير النوعي الواحد.

جدول رقم 15: محتوى المنهاج وفق الكفايات له صلة بواقع التلاميذ المعيشي

نعم	لا	بدون إجابة
91	38	4
%68,40	%28,60	%3

K^2_c	86.72

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 5.99$ $K^2_c > K^2_t$ تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

$DF = 3$

من خلال النتائج المحصل عليها من الجدول ومن قبل العينة المفحوصة بأن المنهاج له صلة بواقع التلميذ، ومن أجل إيجاد الدلالة الإحصائية نجد قيمة الاختبار الإحصائي اللابارمتري K^2 للتطابق ومنه وجود دلالة إحصائية، أي أن المنهاج الجاري تطبيقه في الكفايات له صلة بواقع التلميذ المعيشي.

الجدول رقم 16: الكفاية توفر قاعدة أساسية للمتعلم

نعم	لا	نسبيا	المجموع
96	23	14	133
%72,20	%17,30	%10,50	100

K^2_c	91.23

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 5.99$ $K^2_c > K^2_t$ تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

$DF = 2$

من خلال نتائج الجدول يمكن ملاحظة أن الكفاية توفر قاعدة أساسية للتلاميذ ومن أجل إيجاد الدلالة الإحصائية لذلك نجد فيه K^2 لحسن التطابق (متغير نوعي واحد على مستوى القياس الاسمي للعينات الكبيرة) وهذا الاختبار الإحصائي يخضع لتوزيع حر أي وجود دلالة إحصائية لهذه المشاهدات ومنه أن الكفايات توفر قاعدة أساسية قوية عند تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

الجدول رقم17: وجود اختلاف في التقويم بالنسبة إلى الأهداف و الكفايات

أي أن التقويم في بيداغوجيا الأهداف هو أن الهدف الإجرائي (السلوكي) الذي يتحقق عند المتعلم هو الذي يتعرض إلى التقويم، أي ما يسمى بتقويم المعارف.

أما في الكفايات فإن نشاط المتعلم ومهاراته كلها تتعرض إلى التقويم، أي ما يسمى بتقويم الأعمال.

نعم	لا	بدون إجابة
107	24	02
%80,50	%18	%1,50

K^2_c	138.33

$\alpha = 0.05$

$K^2_t = 5.99$ — $K^2_c > K^2_t$ تحقق الفرضية البديلة (H1) ومنه وجود دلالة إحصائية

$DF = 2$

من خلال الجدول نجد أن أفراد العينة المفحوصة قد أجابوا بوجود اختلاف من ناحية التقويم المستخدم وكيفية التقويم أي واقع التقويم في حالة طريقة الأهداف وطريقة الكفايات ومن أجل الدلالة الإحصائية نستخدم الإحصائي اللابارامتري K^2.

الذي يدل على وجود دلالة إحصائية على المشاهدات الظاهرة في الجدول مما يؤكد أن الاختلاف موجود بين المقاربتين من ناحية التقويم ونوع التقويم المستخدم في بيداغوجيا الكفايات.

أي يمكن القول أن أنماط التقويم هي نفسها في كلا المقاربيتن (التكويني، التحصيلي، التشخيصي) ولكن بيداغوجيا الكفايات تركز بصورة أكثر على نمط التقويم التكويني دون غيره مع الاعتراف بالنمطين الآخرين بينما مقاربة الأهداف ممكن أن تستخدم كل الأنماط التقويمية وبدون تركيز على أحدهم.

8-5- كيفيـة قيـاس فـرضيـات البحـث:

من أجل المعالجة الإحصائية ولغرض قياس فرضيات البحث لابد من استخدام أدوات إحصائية ومن أهم الأدوات الإحصائية المستعملة لهذا الغرض هي التكرارات (fi) بنوعيها المشاهدة (fo) والمتوقعة (fe) كذلك من مقاييس النزعة المركزية المتوسط الحسابي ($\overline{x}$) والمنوال (Mo).

أما من مقاييس التشتت المركزي فقد أستعمل الانحراف المعياري (S) وقيمه الصغيرة التي تدل على قلة التشتت وتجانس أفراد العينة المدروسة.

وكذلك استخدام الخطأ المعياري (SEE) الذي يدل صغره على وجود دلالة إحصائية عالية كذلك من الأدوات الإحصائية المستخدمة لغرض الدلالة الإحصائية هي النسبة المئوية %التي يمكن إيجاد الدلالة الإحصائية لها باستعمال اختبار دو طرف واحد.

وللتأكد من وجود دلالة إحصائية للتكرارات المشاهدة والمتوقعة فقد تم استخدام اختبار K^2 اللأبارامتري ذلك الاختبار الإحصائي الذي يعتمد على الفرق بين التكرارات المشاهدة والمتوقعة ثم إنه اختبار خاضع لتوزيع حر ويكثر استخدامه في والاستفتاءات والعينات الكبيرة ومستوى القياس له هو المستوى الأسمى ويصلح للمتغيرات النوعية، ففي حالة متغير نوعي واحد يسمى اختبار K^2 للتطابق وفي حالة متغيرين نوعين يسمى اختبار K^2 للاستقلالية، وكذلك معامل كرامر (G) الذي يشير إلى قوة العلاقة بين الأهداف والكفايات بناءًا على التكرارات.

تقبل الفرضية الصفرية (Ho) و ترفض الفرضية البديلة إذا كانت القيمة المحسوبة أصغر من القيمة المجدولة $K^2c < K^2t$، وتقبل الفرضية البديلة(H1) وترفض الفرضية الصفرية إذا كانت القيمة المحسوبة أكبر من او يساوي القيمة المجدولة $K^2_c \geq K^2_t$.

لدينا في هذه الدراسة (عينة الدراسة) والتي بلغ حجمها النهائي N =133، والمتغير النوعي في هذه الدراسة هو متغير نوعي واحد (x)، لذا يكون اختبار الدلالة الإحصائية الأكثر ملائمة لهذه الدراسة هو الاختبار اللأبارامتري K^2 للتطابق أو الاستقلالية في حالة وجود متغيرين نوعيين (X,Y).

8-6- تفسيـر فـرضيات البحث على ضـوء النتائج المحصل عليها:

تنص الفرضية الأولى: بأن بيداغوجيا الكفايات تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية / التعلمية.

فمن ملاحظة نتائج الجداول التالية أرقاهم 12، 13، 14، 16 نجد قيمة K^2 المحسوبة أكبر من قيمة K^2 المجدولة ومنه تحقق الفرضية البديلة (H^1) ووجود دلالة إحصائية أي تحقق الفرضية الأولى.

نستنتج من ذلك أن الكفايات تتابع سيرورة التعلم من البداية إلى النهاية

- مشاركة التلاميذ الفعالة داخل القسم وفق الكفايات.
- الكفايات توفر قاعدة أساسية للتلاميذ.
- تكيف التلميذ مع الكفايات أي جعل المتعلم ذو مشاركة فعالة داخل القسم.
- أهمية وفعالية الكفايات: تكمن بمدى تلبيتها لميول ورغبات وإتجاهات وحاجيات المتعلم، كذلك مدى إهتمامها بقدرات المتعلم ومراعاتها للفروق الفردية بينهم.

تنص الفرضية الثانية: قسم كبير من معلمي المدرسة الإبتدائية فعلا قد انتقلوا بطريقة تدريسهم لتلامذتهم من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفايات

عند ملاحظة نتائج جدول رقم(2) نجد أن قيمة المحسوبة أكبر من قيمة المجدولة، و منه تحقق الفرضية البديلة (H^1) و وجود دلالة إحصائية.

نستنتج من ذلك أن الكفايات هي الأكثر تطبيقا، و رغبة في التطبيق من قبل المعلمين في الميدان التربوي مقارنة بالأهداف.

تنص الفرضية الثالثة: ظهرت الحاجة إلى الكفايات نتيجة للثغرات والنقائص التي إعترت بيداغوجيا الأهداف

فمن خلال ملاحظة نتائج جدول رقم (4) نجد قيمةK^2. المحسوبة أكبر من قيمة K^2. المجدولة، ومنه تحقق الفرضية البديلة (H^1) أي وجود دلالة إحصائية.

ومنه نستنتج أن النقائص التي إعترت بيداغوجيا الأهداف أدى إلى ظهور الحاجة إلى الكفايات.

تنص الفرضية الرابعة: للمنهاج المقرر وفق الكفايات صلة بواقع التلميذ المعيشي

فمن خلال النظر إلى نتائج الجداول التالية أرقامهم 5. 6 . 9 . 10 . 15 نرى أن قيمة K^2المحسوبة أكبر من قيمة K^2 المجدولة أي تحقق الفرضية البديلة (H^1) ومنه الحصول على وجود دلالة إحصائية.

ومنه نستنتج: أن الكفايات تراعي وتقيس ميول وحاجيات ورغبات المتعلمين، كذلك تهتم بقدرات ومهارات التلاميذ وتراعي الفروق الفردية بينهم أي تهتم بواقع التلميذ المعيشي.

- تساعد (الكفايات) على تأقلم التلميذ، أي مدى إستجابة التلاميذ لهذا التغير الحاصل أي التحول من الأهداف إلى الكفايات.

تنص الفرضية الخامسة: توجد علاقة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات مع اختلاف في نوعية التقويم المستخدم

فمن خلال النظر إلى نتائج والجدولين 3. 17 نجد أن قيمة K^2 المحسوبة أكبر من قيمة K^2 المجدولة ومنه تحقق الفرضية البديلة (H^1) و وجود دلالة إحصائية.

ومنه نستنتج أن:

- توجد علاقة ترابطية تعاقبية تكاملية قوية حيث أن معامل الإرتباط لكرامر هو $G= 0.74$ بين المقاربتين الكفايات والأهداف.

- تحقق الأهداف سلوكيا من قبل المتعلم يمثل مؤشر الكفاية أي تحقق الكفاية بأدنى مستوياتها.

- نلاحظ وجود اختلاف في التقويم أي أن التقويم المستخدم في الأهداف هو تقويم معارف بينما التقويم المستخدم في الكفايات هو تقويم لأعمال التلاميذ كلها.

تنص الفرضية السادسة: توجد نقائص وصعوبات ترافق تطبيق بيداغوجيا الكفايات في الميدان التربوي

فمن خلال النظر إلى نتائج الجداول التالية أرقامهم 7 .8 .11 نرى أن قيمة K^2 المحسوبة أكبر من قيمة K^2 المجدولة ومنه تحقق الفرضية البديلة (H^1) ووجود دلالة إحصائية.

ومنه نستنتج بوجود نقائص وصعوبات ترافق تطبيق بيداغوجيا الكفايات تتمثل في:

- نقص الوسائل التكنولوجية المتطورة.
- الإكتضاض داخل الأقسام.
- نقص في التكوين.

وكذلك تصريح أفراد العينة بوجود نقائص ثانوية منها:

- المقرر فوق مستوى التلاميذ.
- كثافة المنهاج المقرر.

نتـائـج الـدراسـة العـاديـة و قيـم K^2_c حسب نظـام spss:

Tests non paramétriques

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
Q1	133	.62	.49	0	1
Q2	133	.23	.42	0	1
Q3	133	.14	.35	0	1
Q4	133	.20	.46	0	2
Q5	133	1.14	.99	0	3
Q6	133	.92	1.00	0	4
Q7	133	.70	.46	0	1
Q8	133	.14	.35	0	1
Q9	133	.51	.57	0	2
Q10	133	.44	.54	0	2
Q11	133	.18	.39	0	1
Q12	133	.37	.54	0	2
Q13	133	.64	.78	0	3
Q14	133	.98	.92	0	3
Q15	133	.35	.54	0	2
Q16	133	.38	.67	0	2
Q17	133	.21	.44	0	2

Sachant que les hypothèses sont :

H0 : Xi est uniformément distribuée

H1 : Xi n’est pas uniformément distribuée

Puis on calcule Khi-deux en utilisant sa formule et on le compare à celui de la table au seuil de signification de 5 %.

Test du Khi-deux

Fréquences

Q1

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	51	66.5	-15.5
1	82	66.5	15.5
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$

$Q_t \langle Q_C \Leftrightarrow 3.84 \langle 7.22$

On accepte H1

Q2

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	102	66.5	35.5
1	31	66.5	-35.5
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$

On accepte H1

Q3

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	114	66.5	47.5
1	19	66.5	-47.5
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$

On accepte H1

Q4

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	109	44.3	64.7
1	21	44.3	-23.3
2	3	44.3	-41.3
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

On accepte H1

Q5

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	49	33.3	15.8
1	25	33.3	-8.3
2	51	33.3	17.8
3	8	33.3	-25.3
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{4-1} = \chi^2_3 = 7.81$

On accepte H1

Q6

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	52	26.6	25.4
1	55	26.6	28.4
2	13	26.6	-13.6
3	10	26.6	-16.6
4	3	26.6	-23.6
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{5-1} = \chi^2_4 = 9.49$

On accepte H1

Q7

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	40	66.5	-26.5
1	93	66.5	26.5
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$

On accepte H1

Q8

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	114	66.5	47.5
1	19	66.5	-47.5
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$

On accepte H1

Q9

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	70	44.3	25.7
1	58	44.3	13.7
2	5	44.3	-39.3
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

On accepte H1

Q10

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	78	44.3	33.7
1	52	44.3	7.7
2	3	44.3	-41.3
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

On accepte H1

Q11

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	109	66.5	42.5
1	24	66.5	-42.5
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$

On accepte H1

Q12

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	88	44.3	43.7
1	41	44.3	-3.3
2	4	44.3	-40.3
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 5.99 \langle 79.95$

On accepte H1

Q13

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	69	33.3	35.8
1	47	33.3	13.8
2	13	33.3	-20.3
3	4	33.3	-29.3
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{4-1} = \chi^2_3 = 7.81$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 7.81 \langle 82.18$

On accepte H1

Q14

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	56	33.3	22.8
1	25	33.3	-8.3
2	51	33.3	17.8
3	1	33.3	-32.3
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{4-1} = \chi^2_3 = 7.81$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 7.81 \langle 82.18$

On accepte H1

Q15

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	91	44.3	46.7
1	38	44.3	-6.3
2	4	44.3	-40.3
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 5.99 \langle 86.72$

On accepte H1

Q16

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	96	44.3	51.7
1	23	44.3	-21.3
2	14	44.3	-30.3
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 5.99 \langle 91.23$

On accepte H1

Q17

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	107	44.3	62.7
1	24	44.3	-20.3
2	2	44.3	-42.3
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 5.99 \langle 138.33$

On accepte H1

Test

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17
Khi-deux	7.226	37.902	67.857	145.143	38.158	92.827	21.120	67.857	53.970	65.429	54.323	79.955	82.188	58.368	86.722	91.233	138.331
ddl	1	1	1	2	3	4	1	1	2	2	1	2	3	3	2	2	2
signification asymptotique	.007	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

8-8- نتائج الدراسة الاستطلاعية وقيم K^2_c حسب نظام spss:

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Maximum	Minimum
Q1	22	.27	.63	0	2
Q2	22	.91	.81	0	2
Q3	22	.91	.29	0	1
Q4	22	.50	.51	0	1
Q5	22	.50	.51	0	1
Q6	22	.68	.57	0	2
Q7	22	.82	.39	0	1
Q8	22	3.05	2.21	0	6
Q9	22	1.14	.94	0	2

Sachant que les hypothèses sont :

H0 : Xi est uniformément distribuée

H1 : Xi n'est pas uniformément distribuée

Puis on calcule Khi-deux en utilisant sa formule et on le compare à celui de la table au seuil de signification de 5 %.

Test du Khi-deux

Fréquences

Q1

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	18	7.3	10.7
1	2	7.3	-5.3
2	2	7.3	-5.3
Total	22		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 5.99 \langle 23.27$

(H1 acceptée)

Q2

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	8	7.3	.7
1	8	7.3	.7
2	6	7.3	-1.3
Total	22		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

$Q_t \rangle Q_c \Leftrightarrow 5.99 \rangle 0.364$

(H0 acceptée)

Q3

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	2	11.0	-9.0
1	20	11.0	9.0
Total	22		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 3.84 \langle 14.72$

H1 acceptée

Q4

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	11	11.0	.0
1	11	11.0	.0
Total	22		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$

$Q_t \rangle Q_c \Leftrightarrow 3.84 \rangle 0$

H0 acceptée

Q5

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	14	11.0	03
1	08	11.0	-03
Total	22		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$

$Q_t \rangle Q_c \Leftrightarrow 3.84 \rangle 1,63$

H0 acceptée

Q6

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	8	7.3	.7
1	13	7.3	5.7
2	1	7.3	-6.3
Total	22		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 5.99 \langle 9.90$

(H1 acceptée)

Q7

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	4	11.0	-7.0
1	18	11.0	7.0
Total	22		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 3.84 \langle 8.90$

(H1 acceptée)

Q8

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	4	3.1	.9
1	2	3.1	-1.1
2	5	3.1	1.9
3	1	3.1	-2.1
4	2	3.1	-1.1
5	4	3.1	.9
6	4	3.1	.9
Total	22		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{6-1} = \chi^2_5 = 11.07$

$Q_t \rangle Q_c \Leftrightarrow 11.07 \rangle 4.09$

H0 acceptée

Q9

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	8	7.3	.7
1	3	7.3	-4.3
2	11	7.3	3.7
Total	22		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

$Q_t \rangle Q_c \Leftrightarrow 5.99 \rangle 4.45$

(H0 acceptée)

Test

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
Khi-deux	23.273	.364	14.727	.000	1.636	9.909	8.909	4.091	4.455
ddl	2	2	1	1	1	2	1	6	2
signification asymptotique	.000	.834	.000	1.000	1.000	.007	.003	.664	.108

خـاتمــة:

لقد أصبح واضحا للجميع أن تجديد عملية التعليم التعلم للرفع من المردود التربوي يتطلب الخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين استظهار المعلومات استرجاعها، إلى تعلم ناتج عن الاستكشاف والبحث والتعليل وصولا إلى حلّ المشكلات واكتساب الكفاية، لقد اهتم القائمون بشؤون المنظومة التربوية في الجزائر منذ عقد من الزمن على إدخال تعديلات من البرامج والأنشطة وهذا لمسايرة التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي في إطار ما يسمى المقاربة بالكفايات.

من التحديات التي تواجه المجتمعات حاليا الاهتمام أكثر بالعلاقة بين مكتسبات التكوين ووضعيات الشغل ممّا يقتضي وبإلحاح نقل هذه المكتسبات إلى المجال الاجتماعي والمهني.

و لكي يتم ذلك يجب أن يكون التعليم الذي يقدّم للتلاميذ قابلا لتوظيف المكتسبات في ميدان العمل لذا فكرّت كثيرا من أنظمة التكوين في إيجاد مقاربة بيداغوجية إجرائية لكن هذه المقاربة يجب أن تكون موازية لتقويم مناسب يتماشى معها.

وبصورة عامة إن للتقويم في التربية والتعليم أهمية بالغة في أي منظومة تربوية فهو الذي يجعلها قادرة على مواجهة كلّ العقبات التي تعيق الطريق في تحقيق الغايات المرجوة منها.

و نعلم أن التقويم الهادف والناجح هو الذي يأتي كتتويج لأي عمل أو سلوك نقوم به، إن المنظومة التربوية في الجزائر شهدت عدّة إصلاحات وآخرها إلى يومنا هذا المقاربة بالكفايات و شرع في تطبيقه لكن هل العمليات التقويمية التي يمارسها المربون في المدرسة الابتدائية تتم بشكل مفيد و طرق سليمة مناسبة؟ ففي هذا الشأن لابد من أن تدخل عدة محاور رئيسية منها التغيير الذي فرضته معطيات العصر وهذا التغيير في العالم كان نتيجة تطلع الإنسان إلى مواكبة عجلة التقدم العلمي المواكبة السليمة لتطور الأمم تتم من خلال التقويم المستمر لكل ما يعرض من تقنيا حديثة بحيث يتم اختيار ما يلاءم احتياجات الفرد وهي جزء من احتياجات مجتمعه دون أن يؤثر ذلك في القيم والمفاهيم الإنسانية للمجتمع الذي يعيش فيه، فإحداث تغيير في سلوك الفرد من جراء هذه التقنيات الحديثة يجب أن يرافقه شيء من

الحذر فإذا كان مرغوبا فهذا ما تسعى إليه المجتمعات للرقي ومواجهة التحديات الجديدة وتمكنها من استغلال الموارد الطبيعية والبشرية استغلالا امثل، وفي شان المؤسسات التربوية ومؤسسات البحث العلمي لابد من عدة تغييرات تحدث على مستوى المحاور الرئيسية هي:

- المدرس المناط إليه تنفيذ الأهداف التعليمية.
- المقرر الدراسي الذي يجب أن يتماشى مع التقدم العلمي و التكنولوجي.
- نظام الامتحانات أو التقويم الذي يقيس المستوى المعرفي بجميع أبعاده الإدراكية والتطبيقية والتحليلية التركيبية.

هذا تماشيا مع النظم التعليمية الحديثة التي تحاول التحكم في درجة الثقافة والمستوى العلمي للمجتمعات وفي القدرة على التمييز وتحديد حجم الاحتياطات للمجتمع وإيجاد التوازن الموضوعي والمنهجي لعناصر التعليم العالي بدءا بالأهداف وانتهاء بالتقويم.

❖ مما يمكن إستنتاجه هنالك فرق يذكر بين ما يسمى بالكفاءة و الكفاية حيث أن:

الكفاءة:

– هي مجموعة قدرات مدمجة ومنتظمة تظهر من خلال نشاطات يقوم بها المتعلم، لمواجهة وضعية ما والتعامل معها بطريقة ملائمة بغية حل مشكل مطروح. (حاجي فريد، 2005)
– مجموعة مدمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية. (مجدي عزيز إبراهيم، 2002)

الكفاية:

– تصف الحد الأدنى للأداء. (إبراهيم قاسمي، 2004)
– هي القدرة على عمل شيء ما أو مجموعة من الأعمال نتيجة التأهل والخبرة وإجراء البحوث. (كمال حسن أللقاني و علي أحمد الجمل، 99)

• أن ما يمكن استنتاجه من التعريفات السابقة وحسب (بوكرمة، 2005) أن للكفاية مستويات كما في الأهداف حيث أن:

الكفاءة تمثل المستوى الأعلى للإنجاز أما الكفاية فتمثل المستوى الأدنى للإنجاز أو الأداء من قبل المعلم أو المتعلم على حد سواء من خلال حصة تدريسية.

- التدريس كعنصر مهم وركيزة أساسية في موضوع البحث فمن أجل تقييم التدريس في المرحلة الإبتدائية و منه تقييم كل الفعاليات المرافقة للتدريس.

مثل، عمل المعلم – المناهج- الأهداف- التقويم-الوسائل والطرق المنهجية وكذلك مردود التلميذ أي ناتج التعلم لابد من الإلمام والمعرفة الكافية بأهم المدارس الفلسفية التي توجه الأهداف والعمليات لتقييم التدريس ومن أبرزها **المدرسة السلوكية** حيث يتمثل التقييم في هذه المدرسة في السلوك الظاهري للمعلم وتركز على تحديد الكفايات.

أما **المدرسة الإنسانية** التي تعتبر المعلم كشريك فعال في توجيه وتنفيذ العملية التربوية وتقييم التدريس حسب هذه المدرسة يهدف إلى تزويد المعلم بتغذية راجعة من أجل تطوير نفسه وتحسين أساليب تدريسيه.

وأخيرا **المدرسة النفعية** التي تهتم بفعاليات التدريس دون ظروفه وعملياته المرحلية وتحدد هذه المدرسة كفاية وصلاحية التدريس، أما أهداف وأغراض تقييم التدريس الممكن تحقيقه في التربية هي التأكد من درجة تحصيل المعلم أو المدرسة للأهداف التعلمية وتزويد المعلمين بتغذية راجعة حول سلوكهم الوظيفي.

بينما أهم خطوات تقييم التدريس حسب (هاولي) هو تحديد مجالات التقييم أي تحديد الخصائص الشخصية أو المهارات الوظيفية والتي يجري التركيز عليها. وهنالك وسائل لتقييم التدريس من أهمها وسائل الملاحظة، وسائل القياس والتقدير ووسائل المقارنة والحكم.

فيعتبر تقييم الأهداف التعليمية كوسيلة تقنية حديثة لضبط المدخلات والمخرجات التدريسية والتي يستطيع المعلم من خلالها تحديد مادة وأنشطة التدريس وأساليبه بما يلائم الأهداف وكمعايير يتحقق من خلالها فعالية التدريس.

والسؤال الذي يطرح هل التدريس والأهداف المحدودة المباشرة أفضل من التدريس الغير مستطاع قياس نتائجه بشكل مباشر؟.

استنتـاجـات و اقتـراحـات:

لقد انتهت بنا الدراسة والتحليل البيبليوغرافي بخصوص تعريف الكفايات إلى نتائج وحقائق ملموسة.

- فمن جانب المقاربة الذهنية تعتبر الكفاية كتلة من المعارف المرتبطة فيما بينها، ومن ناحية المقاربة السلوكية (التصرفية) فترتبط الكفاية بالقدرة على الانجاز ثم إن الكفاية هي قدرة فكرية "ذهنية" تتكون من مختلف مستويات المعرفة والفهم، من ناحية تربوية تصلح الكفايات لبناء المناهج ووضع المقررات وتطوير الديداكتيكي والبيداغوجي ومن جهة ثانية و على مستوى القسم الدراسي.

ونحن بحاجة إلى مزيد من البحث والتنقيب للتوصل إلى تعريف أكثر إجرائية من اجل وضع الكفاية في سياقاتها السلوكية المتنوعة.

وفي نفس السياق اعتبر كارديني "cardinet, 1994" الكفاية على أنها إحدى أنواع الأهداف الممكنة (الأهداف الوظيفية) كما لاحظ "كارديني" تقارب بين مفهوم الكفاية ومفهوم الإتقان التطبيقي في وضعية ما" savoir faire en situation" وأشار "كارديني" إلى أن تقييم الكفايات لن يأتي إلا بواسطة الأهداف العامة ومن خلال مؤشراتها في شكل سلوكات ملاحظة وقابلة للقياس.

فمن أجل تعزيز مقاربة الكفايات يجب التحكم في معطيات التدريس الهادف بل هو شكل متطور من أشكاله أو هو مجرد تصحيح لذلك المسار الذي جعل الفعل التربوي فعل آلي متخصص في مجال النزعة الإجرائية- السلوكية.

- من حيث التقويم فبالنسبة إلى مقاربة الأهداف يعني التقويم هو تقويم معارف ومكاسب المتعلم بينما يعني التقويم في الكفايات هو التركيز و السعي إلى تقويم عمل المتعلم ككل أي تقويم كل المكاسب التي حصل عليها في مرحلة دراسية أو طور دراسي كامل فتحقيق الكفاية عند المتعلم هذا يعني تحقيق هدف طويل الأمد وليس هدف أني أو حالي كما هو الأمر في طريقة الأهداف.

- اهتمام خاص بالتربية العلمية في المناشط المختلفة التي تتعلق بإعداد المعلم.
- توحيد المصطلحات المستعملة في التربية العلمية ومن المفيد أن يكون التوحيد شاملا لجميع المصطلحات التربوية.
- تحديد الكفايات الأساسية المطلوب توافرها في معلم المرحلة الإبتدائية عن طريق القيام بأبحاث ميدانية في توظيف المعلم .
- العمل على تطوير مناهج نظامية انطلاقا من تحديد واضح للأهداف والمحتوى من الكفايات المرغوب فيها و ضرورة تجريب ذلك التبني والتطبيق .
- النظر على طول الوقت الذي تحتاجه هذه الإصلاحات قبل تحقيقها ولابد من إدخال تعديلات عن طريق المشاهدة ثم المحاكاة المستعملة حاليا مع الإستعانة بطرق أخرى كالتعليم المحفز والتفاعل اللفظي والنماذج والأسلوب العيادي وتعليم الفريق وغيرها من أساليب أخرى.

ويمكن اقتراح الكفايات كأهداف بعيدة المدى لمخطط تعليمي أو تكويني فهنا لابد من تحولها إلى قدرات "capacité "أي إلى أهداف قريبة أو متوسطة المدى تقترب في مستوى عموميتها من الأهداف الصنافية، إن الكفايات تعني نتائج التعلم وتصلح لصياغة المرامي البعيدة والتي من خلالها يمكن بناء مخطط تربوي في حين أن القدرات وعلى المستوى البيداغوجي هي مرامي افتراضية "catégories hypothétiques" ويمكن تحديد القدرات بالاعتماد على مجالات التعليم والتكوين الثلاثة والتي تتمحور حولها معظم صنافات الأهداف، لكن الكفايات والقدرات تستجيب معا للطلب الاجتماعي والمهني ثم أن الكفاية هي البطانة الداخلية للإنجاز "الأداء"" performance" والتي تلعب دور المحرك أي أنها نموذج مكتسب وغير مرئي ولا يلاحظ إلا من خلال انجازات وسلوكات مؤشرة، فالكفاية تحدد في إطار فئة من الوضعيات "أي مجموعة متجانسة من الوضعيات" في حين يعبر الانجاز في الكفاية في وضعية خاصة تنتمي إلى هذه الفئة ويمكن التعبير عن الانجاز بمصطلح المهمة أو النتيجة للدلالة على الانجاز أو الأداء وعادة ما تقوم الكفاية في وضعية حيث ينجز الفرد مهمة مظهرا في نشاطه سلوكات مؤثرة وملائمة هذا الانجاز يتضمن التقويم الإجمالي

(النهائي) فضلا عن التقويم التكويني ويتدرج صعوبة الانجاز بأننا ننظم ونطور "progression" الكفاية "إن الانجاز يسهل أجرأة الكفاية".

استنادا للتعريف" الشومسكي"الذي يعتبر الكفاية قدرة على الإنتاج بشكل لا محدود فإن التدريس بواسطة الكفايات يتطلب ترك المتعلمين اللذين يتمحور التدريس حولهم و التعاون في إطار العمل بالمجموعات،و ناتج التعلم بالنسبة للمتعلم من جراء عملية التدريس يساعده على حل المشكلات التي تواجهه، ونجاح مقاربة التدريس بالكفايات مرهون بإجراء تغيرات في مختلف أبعاد المنظومة التربوية من بينها ابتكار طرق جديدة في التقييم، وإن الباحث 'بيرينو' « Perrenod » ربط المقاربة بالكفايات بتعليم كيفية التعلم "Apprendre à apprendre" وميز بين الكفايات الخاصة بكل مادة "disciplinaires compétences" والكفايات الممتدة عبر المواد "compétences transversales" واقترح أن يركز المنهاج "curium" على أسيسة الكفايات "socle compétences" على اعتبار أن كل متعلم يجب على أن يتوفر على الحد الأدنى من الكفايات" (SMI) stock minimum incompressible" وضرورة تغيير المناهج والطرق والممارسات على مستوى التقييم لكي يكتمل البناء في إطار الإصلاح والتجديد الذي تسعى إليه المدرسة الحديثة من خلال التدريس والتعلم بواسطة الكفايات.

ومن التوصيات التي يمكن للمنظومه التربويه الأخذ بها هي:

- إتخاذ قرار سياسي يتعلق بكيفية تصور وتسيير شؤون التربية والتعليم مثل إجراء تنظيم ندوات تربوية القصد منها تقويم لمفعول الدروس والمواد، ورفع أو تخفيض الميزانية أو إلغاء عدد من الفروع التي لا تتناسب مع بعض الحاجيات ثم تشجيع البحث لأغراض كشفية، الغرض من ذلك المعرفة وليس إستغلال المعلومات التي يوفرها التعليم مثل أسئلة في بداية النص أو في وسطه أو نهايته ثم مقارنة النتائج.

المراجع المعتمدة

I- المـراجـع بـاللغـــة العـربيـــة:

1- أحمد علي الفنيش ومحمد مصطفى زيدان، التوجيه الفني التربوي، بيروت، 1979.

2- أنا بنبوار، طريقة الروائز في التربية، دار النشر، بيروت، 1981م.

3- أنا بنبوار، التربية المستقبلية، دار النشر، بيروت، 1983م.

4- آيت موحي محمد، من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات، دار الكتاب الوطني، الرباط، الطبعة 2، 1990.

5- أحمد شبشوب، علوم التربية، دار النشر، تونس، 1991.

6- الدريج محمد، التدريس الهادف، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1991.

7- الأمير خالد والقاسمي أدريس، الطرائق البيداغوجية وبيداغوجيا الأهداف، سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1994.

8- الغرضاف وآخرون، معجم علوم التربية "مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الكتاب الوطني، المغرب، 1994.

9- أحمد النجدي وعلي راشد ونبيل عبد الهادي، المدخل في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، لبنان، 1999.

10- أحمد عودة، القياس والتقويم في العملية التدريسية، كلية العلوم التربوية، 1999.

11- أحمد حسين اللقاني، التدريس الفعال، عالم الكتب، القاهرة، 1999.

12- الفارابي عبد اللطيف، تحضير الدرس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم، دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها، سلسلة المعرفة التربوية، قسم (1) مطبعة النجاح الجديدة، ط2، الدار البيضاء، المغرب، 2000.

13- العربي اكنينج، ديداكتيكا الاجتماعيات، من الأهداف إلى الكفايات، ط2، مطبعة أنفو-برانت، فاس، المغرب، 2001.

14- الشاطبي، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، الإسكندرية، مصر، 2004.

15- إبراهيم فراس، طرق التدريس ووسائله وتقنياته، "وسائل التعليم والتعلم"، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2005.

16- العربي اسليماني ورشيد الخديمي، قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين، مقاربات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية، مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، المغرب 2005.

17- أوحيدة علي، التدريس الفعال بواسطة الكفايات، مطبعة الشهاب، باتنة، 2007.

18- بوسنة محمود، علم النفس القياسي (المبادئ الأساسية) ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.
19- جابر عبد الحميد، سيكولوجية التعلم، القاهرة، 1982.
20- جابر عبد الحميد، إستراتيجية التدريس والتعلم، القاهرة، 1999.
21- جودة أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2000م.
22- حسن حسين زيتون، نموذج رحلة التدريس، القاهرة، 2003.
23- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفايات، الأبعاد والمتطلبات، 2005م، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.
24- خالد الأمير ومحمد القاسمي وآخرون، ما هو علم التربية من أجل فلسفة التربية، سلسلة التكوين التربوي، دار الاعتصام، الدار البيضاء، المغرب، 1998.
25- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفايات، الجزائر، 2005.
26- رمضان القذافي، علم النفس التربوي، ليبيا، 1989.
27- رجاء وحيد دويدي، البحث العلمي/ أساسياته النظرية وممارساته العلمية، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، 2000.
28- رجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، دار المسيرة، عمان، 2005.
29- سامي سلطي عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2000م.
30- صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية التربوية، خطوات إعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2005.
31- عبد الرحمن عدس، أساسيات البحث التربوي، دار الفرقان، 1993.
32- عبد الرحمن العيسوي، مناهج البحث العلمي، دار الراتب الجامعية، 1997.
33- عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس، طبعة 2، الجزائر، 2000.
34- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق، مقاربة نسقية لتحليل وبناء الأنظمة التربوية و البرامج الدراسية من الأهداف إلى التقييم، الدار البيضاء، المغرب، 2000 م.
35- عبد اللطيف بن حسن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، السعودية، 2005.
36- ف. ز بوكرمة، الكفاية مفاهيم و نظريات، الجزائر، 2008.

37- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ط1، جامعة الإسكندرية، 2003.
38- لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الإدماجية، رهان على جودة التعليم والتكوين، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 2005.
39- محمود عبد الرزاق شفشق، الأصول الفلسفية للتربية، 1974.
40- محمد مقداد و حسن بو عبد الله، التقويم التربوي، ط1، باتنة، الجزائر، 1993.
41- مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، جامعة الجزائر، 1994م.
42- ميلود زيان، أسس وتقنيات التدريس،الجزائر، 1998.
43- محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي، تمييزه وصياغته، قصر الكتاب، البليدة، 1999.
44- محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، دار الهدى، الجزائر، 1999.
45- محمد الدريج، الكفايات في التعليم، منشورات رمسيس، الدار البيضاء، المغرب، 2000.
46- محي الدين توق ويوسف قطامي وعبد الرحمن عدس، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2003م.
47- محمد فاتحي، تقييم الكفايات، تقديم ومراجعة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004.
48- محمد راتول، الإحصاء الوصفي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.
49- محمد صبيح الرشايدة، الكفايات التعليمية، دار يافا العلمية للنشر و لتوزيع، عمان، 2006.
50- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفايات، الجزائر، 2006.
51- نبيل عبد الهادي، مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2002.
52- يوسف محمود قطامي، نظريات التعليم والتعلم، المغرب، 2005.

II- المـراجـع باللغـــة الفـــرنسيـة:

1- MIalaret G. et Coil (1978) «Vocabulaire de l'éducation et des sciences de l'éducation», PUF, Paris.
2- Dictionnaire de pédagogie éd. Bordas, (1979) Paris, Mot : Les objectifs en pédagogie.
3- Birzéa.C (1979) "rendre opérationnels les objectifs pédagogiques». Ed. PUF.
4- Legendre R. (1988) «Dictionnaire, actuel de l'éducation», éd. Larousse, Paris, mot: «planification ».
5- De corte. E. (1990) «Les fondements de Faction didactique ». Ed. universitaires. De Boeck. Bruxelles. 2ème, Ed.
6- Le petit Robert(1991), « Dictionnaire alphabétique de la langue française », Paris, mot:«objectif ».
7- Le petit Robert (1991), « Dictionnaire alphabétique de la langue française », Paris, mot: «objectif ».
8- Construire la formation CEPEC, sous la direction de Pièrre Gillet, 1992, Paris.
9- Brien. R (1994) "science cognitive et formation ; Presse Universitaire du Québec.
10- Telman (F) & Grootaers (1994) «les chemins de la pédagogie».
11- Vergnaud. J.C. Evolution du travail et formation des compétences (journal: le monde/mercredi 20 décembre 1995.)
12- Construire des compétences dés l'écele, Philippe Perrenoud (2000), Paris.
13- Construire des compitales des l'école ESF éditeur 2000».
14- Dict. encyclop.de l'éducation et de la formation. Nathan-université. coll.ref.Mot: Compétence.
15- J.C.Parisot « Vers une pédagogie par objectifs de deuxième génération ». ed.ESR paris. 10 édits.
16- Philippe Meirieu "Quelle Pédagogie pour quelle école"
17- Harouchi Abderrahim« La pédagogie des compétences » éd. le Fennec. Casablanca. 2ème éd.
18- Dictionnaire de pédagogie, éd. Bordas, Paris, Mot: Les objectifs en pédagogie.

III- المجـــلات و الـوثـائـــــق:

1- اضبارة خاصة بالمؤطرين، وزارة التربية، الجزائر، 1998.
2- المجلة التربوية، جامعة الكويت، 1998.
3- غي بالماد، مناهج التربية، منشورات عويدات، بيروت، 1981.
4- غريب عبد الكريم وآخرون "درسنا اليوم" سلسلة علوم التربية، العدد 5، ط2، الدار البيضاء، 1991.
5- المقاربة بالكفايات، أهي حل للإخفاق المدرسي؟ م.و.ث.ت، 2000.
6- مقالات بيداغوجية، (م.و.ث.ت)، 2002.
7- مصطلحات و مفاهيم تربوية، (م.و.ث.ت)، 2002.
8- سلسلة موعدك التربوي، (م.و.ث.ت)، 2003.
9- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، وزارة التربية، 2003.
10- مناهج السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، 2003.
11- الكتاب المدرسي، (م.و.ث.ت)، 2003.
12- لخضر زروق (مفتش التربية والتكوين) ، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفايات، 2003.
13- المربي، المجلة الجزائرية للتربية، 2004.
14- إبراهيم قاسمي (مفتش التربية والتكوين)، دليل المعلم في الكفايات، 2004،.
15- منشورات عالم التربية، المغرب، 2004.
16- دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الجزائر، 2007.
17- سلسلة من قضايا التربية C.N.D.P

Série MIN QADHAIA EL- TARBIA N° 28, Apprentissage coopératif, 2001.

18- المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1996.
19- نافذة على التربية، نشرة إعلامية شهرية، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2001.

الملاحق

جـامعــة الجـزائـر

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

استبيـــــــــــــــــــان

زملائي المربون

في إطار انجاز بحث حول بيداغوجيا الكفايات ومحاولة مني تسليط الضوء على النقائص الموجودة في الميدان .

ورغبة في إبراز دور العملية التعليمية التعلمية في الكشف عن مدى تطور طرق التدريس التربوية في مؤسسات التعليم الابتدائي فانني أرجو منكم المساهمة في إعداد هذا البحث بكل صدق وموضوعية من خلال الإجابة عن الأسئلة المدرجة في هذا الاستبيان.

وشكرا على تعاونكم معي.

البيانات الخاصة (الشخصية)

1.الجنس: ذكر ☐ أنثي ☐

2.السن: ....

3.الوظيفة:...

4.الاقدمية في التعليم:..

5.المؤهلات العلمية :..

المحور الأول: بنود متعلقة بالمعلم

- ما هي المقاربة التي تطبقها حاليا في التدريس ؟
- ما هي المقاربة التي طبقتها من قبل ؟
- هل تقوم بتحقيق الكفايةعلى المدى القريب. ؟

نعم ☐ لا ☐

- ما الكفاية المستهدفة أثناء قيامك بحصة تدريسية ؟

كفاية ختامية ☐

كفاية قاعدية ☐

كفاية مرحلية ☐

مؤشر كفاية ☐

- هل تلقيت تكوينا خاصا بالتدريس بالكفايات. ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم

- هل مدة التكوين الممنوحة لك؟

كافية ☐ غير كافية ☐

- هل تطبق التدريس بالكفايات في الميدان؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

- ما هي الملاحظات التي تسجلها في التدريس بالكفايات:........................
- أيهما أكثر تقبلا و فهما لديك

التدريس بالأهداف ☐ التدريس بالكفايات ☐

- هل هناك نقائص تذكر في مقاربة الأهداف:

نعم ☐ لا ☐ بدون إجابة ☐

إذا كانت الإجابة بنعم

فما هي هذه النقائص:..

- هل التقويم مختلف عما كان عليه في السابق

نعم ☐ لا ☐ بدون إجابة ☐

- هل تجد صعوبة في تطبيق التدريس بالكفايات ؟

نعم ☐ لا ☐

اذكر هذه الصعوبات إن وجدت:...

- هل هناك ارتباط بين التدريس بالأهداف و التدريس بالكفايات

نعم ☐ لا ☐

فإذا كانت الإجابة بنعم

- فما هو الارتباط بين الكفايات والأهداف:...
- كيف كانت نتائج الفصل الأول (مردود التلاميذ)؟

جيدة ☐ مقبولة ☐ ضعيفة ☐

- ماذا تفضل أثناء تدريس تلامذتك ؟

الأهداف ☐ الكفايات ☐

- ما هي أنماط التقويم المستخدم في البيداغوجيا الجديدة ؟

....

المحور الثاني: بنود متعلقة بالمتعلم

❖ ما هي المقاربة الأكثر نفعا بالنسبة للتلاميذ من وجهة نظرك. ؟

التدريس بالأهداف ☐ التدريس بالكفايات ☐ الإثنين معا ☐

❖ هل بيداغوجيا الأهداف تراعي حاجات المتعلم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐ بدون إجابة ☐

- هل عدد التلاميذ في القسم مناسب لتطبيق هذا النموذج من التدريس ؟

نعم ☐ لا ☐

- هل قدرات التلميذ تسمح له بالتكيف مع هذه المقاربة؟

نعم ☐ لا ☐

- هل النموذج الجديد في التدريس يثير نشاط المتعلم داخل القسم ؟

نعم ☐ لا ☐

- هل تسمح الكفايات بالمشاركة الفعالة لدى التلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐

- هل المتعلم هو محور عملية التعليم/والتعلم بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐

- هل يستطيع التلاميذ الانسجام و التكيف مع التدريس بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐ بدون إجابة ☐

فإذا كانت الإجابة ب (لا)، فلماذا:..

- هل للكفايات مردود ايجابي بالنسبة للمتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

- هل تسمح هذه البيداغوجيا بكسب مهارات لدى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

- أي المقاربتين أكثر مردودية برأيك بالنسبة للتلاميذ؟

الأهداف ☐ الكفايات ☐

- هل تشعر إن التلميذ مدمج فعلا مع زملائه الآخرين داخل القسم وفق التدريس بالكفايات.

نعم ☐ لا ☐

- **هل** للتدريس بالكفايات استجابة من قبل التلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- كيف هي مشاركة التلاميذ وفق البيداغوجيا الجديدة ؟

مشاركة فعالة ☐ مشاركة ضعيفة ☐ مشاركة متوسطة ☐ بدون إجابة ☐

هل ترى أن الكفايات توفر قاعدة أساسية للمراحل التعليمية المقبلة بالنسبة للتلميذ ؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

المحور الثالث: بنود متعلقة بالمنهج المقرر

- هل محتوى المناهج له صلة بواقع التلميذ المعيشي ؟

نعم ☐ لا ☐ بدون إجابة ☐

- هل أهداف وغايات المنهج المقرر واضحة لديك ؟

نعم ☐ لا ☐

- هل المقرر في إطار بيداغوجيا الكفايات ملائم ومستوى التلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐

- هل الحجم الساعي المخصص للمواد الدراسية ؟

كاف ☐ غير كاف ☐ بدون إجابة ☐

إذا كانت هناك إضافات فما هي: ....

- هل المنهاج المقرر يراعي

- الاستعدادات و القدرات الفردية لدى التلاميذ: نعم ☐ لا ☐
- الفروق الفردية نعم ☐ لا ☐
- حاجات التلاميذ نعم ☐ لا ☐
- ميول و اهتمامات التلاميذ نعم ☐ لا ☐
- اذكر أمور أخرى إن وجدت: ....

المحور الرابع:

الأسئلة المفتوحة والمتعلقة بالبيداغوجيا المتبعة

- ما هي في نظرك التدريس بالكفايات؟..
- ما الفرق بين النظرية القديمة و الجديدة؟..
- ما مدى مقاومتك للكفايات باعتبارها جديدة؟...
- ما مدى تطبيق للكفايات في الميدان؟..
- ما هي الصعوبات التي واجهتك في تطبيق الكفايات؟...................................
- كيف يبدو لك التلميذ الابتدائي وفق بيداغوجيا الكفايات؟......................................
- هل تختلف طريقة التقويم عما كانت عليه سابقا، و كيف؟...................................
- ما هي النقائص التي تراها في المعلم من اجل تطبيق الكفايات؟...........................

دراســـة استطلاعيـــة حـــول الكفـــايات

أسئلة موجهة لمفتشي المرحلة الابتدائية والمتوسطة

1- هل الوسائل متوفرة بقدر كاف لتطبيق المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

2- هل الأنشطة التي يتضمنها الكتاب المدرسي مبنية فعلا وفق المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

3- هل يوجد تدريب خاص بالمعلمين في استعمال الوسائل التعليمية وفق المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

4- هل أساليب التقويم منسجمة مع أهداف المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

5- هل أهداف التقويم تمكن من تحقيق الفعالية في المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

6- هل المعلم لديه صعوبة في فهم المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

7- هل المقاربة بالكفايات لها ارتباط بالمستوى التعليمي؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

8- هل يوجد تكوين مستمر للمعلم وفق المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

9- هل تطبيق المقاربة بالكفايات يتطلب مهارة معرفية في التدريس لدى المعلم؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

10- هل توجد منهجية معدة لتكوين المعلم وفق المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

11- هل يتم تدريس المتعلم بالطرق المبنية وفق المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

12- هل طريقة التدريس بالكفايات تمثل نموذج أفضل للعلاقة (معلم – متعلم)؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

13- هل يتم مراعاة الفروق الفردية لدى التلاميذ وفق المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

14- هل تقويم نشاطات المتعلم يتم وفق المقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

15- هل تراعي المقاربة بالكفايات خصائص النمو المختلفة للمتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

16- هل المقاربة بالكفايات تتوافق مع رغبات المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

17- هل المقاربة بالكفايات تنسق بين أهداف المناهج و متطلبات المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

الأسئلـــــة المفتوحـــــة

- ما الذي يتحصل عليه المتعلم في نهاية كل مرحلة؟
- متى تتحقق الكفاية؟
- ما هي الوسائل التعليمية الأكثر نجاعة لاكتساب المتعلم كفايات؟
- ما هي الوسائل و الطرق المساعدة على استغلال الوضعيات التعليمية؟
- كيف يمكن تقويم مستوى المتعلم للتأكد من تمكنه و حصوله على الكفاية المستهدفة من قبل المعلم؟
- ما هي النقائص التي تراها في تطبيق هذه الطريقة؟
- كيف تجد تلميذ المرحلة الابتدائية وفق هذه الطريقة؟

جداول البيانات

Q \ N	2	4	6	8	10	12
1	1	1	1	1	1	1
2	0	1	0	1	0	0
3	0	1	1	0	0	0
4	1	1	1	0	0	0
5	0	1	1	1	1	1
6	0	1	1	1	1	1

Q \ N	1	3	5	7	9	11
1	1	1	0	1	1	1
2	1	0	0	0	1	1
3	1	1	1	1	1	1
4	1	0	1	0	1	1
5	1	1	0	1	1	1
6	0	1	1	1	1	1

N	X	Y	X^2	Y^2	XY	$(X+Y)=\chi$	χ^2
1	5	6	25	36	30	11	121
2	3	2	9	4	6	5	25
3	6	2	36	4	12	8	64
4	4	3	16	9	12	7	49
5	5	5	25	25	25	10	100
6	5	5	25	25	25	10	100

K	P	Q	PQ
1	$\frac{5}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{5}{36}$
2	$\frac{2}{6}$	$\frac{4}{6}$	$\frac{2}{9}$
3	$\frac{2}{6}$	$\frac{2}{6}$	$\frac{2}{9}$
4	$\frac{6}{6}$	0	0
5	$\frac{3}{6}$	$\frac{3}{6}$	$\frac{1}{4}$
6	$\frac{5}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{5}{36}$
7	$\frac{4}{6}$	$\frac{2}{6}$	$\frac{2}{9}$
8	$\frac{4}{6}$	$\frac{2}{6}$	$\frac{2}{9}$
9	$\frac{6}{6}$	0	0
10	$\frac{3}{6}$	$\frac{3}{6}$	$\frac{1}{4}$
11	$\frac{6}{6}$	0	0
12	$\frac{3}{6}$	$\frac{3}{6}$	$\frac{1}{4}$

معامل الثبات للمحكمين (معامل هولتسى)

$$R = \frac{N\bar{x}}{1 + (N-1)\,\bar{x}}$$

$$R = \frac{8(0.80}{1 + (8-1)0.80}$$

معامل ثبات المحكمين $\boxed{R = 0.96}$

و من خلال ذلك نحصل على معامل الصدق $\delta = \sqrt{R}$

$$\delta = \sqrt{0.96}$$

معامل الصدق $\boxed{\delta = 0.97}$

$$rp = \frac{n\varepsilon xy - \varepsilon x.\ \varepsilon y}{\sqrt{[n\varepsilon x^2 - (\varepsilon x)^2][n\varepsilon y^2 - (\varepsilon y)^2]}}$$

$$rp = \frac{6(110)\ -28(23)}{\sqrt{[6(136) - (28)^2][6(103) - (23)^2]}}$$

معامل ارتباط ......

$$\boxed{rp = 0 - 30}$$

$$rsh = \frac{2\ rp}{1 + rp}$$

$$rsh = \frac{2\ (0.30)}{1 + 0.30}$$

معامل الثبات للتجزئة النصفية

$$\boxed{rsh = 0 - 46}$$

$$rss = \frac{K\ r(sh)}{1 + (k - 1)rsh}$$

$$rss = \frac{4\ (0.46)}{1 + 3(0.46)}$$

معامل الثبات لجميع بنود الاستبيان

$$\boxed{rss = 0.77}$$

$$r\lambda = \sqrt{0.77}$$

معامل الصدق rλ = 0.87 لبنود الاستبيان

$$r_{k20} = \frac{K}{K - 1}\left[1 - \frac{\varepsilon pigi}{6x^2}\right]$$

$$6x^2 = \frac{n\varepsilon x^2 - (\varepsilon x)^2}{n^2}$$

$$6x^2 = \frac{6(450) - (51)^2}{30}$$

التباين $6x2 = 4.25$

$$r_{k20} = \frac{6}{5}\left[1 - \frac{1.91}{4.25}\right]$$

$$r_{k20} = \frac{6}{5}\left[\frac{4.25 - 1.91}{4.25}\right]$$

$$r_{k20} = (1.2)(0.55)$$

معامل كيودر للإتساق الداخلي أو معامل التجانس الداخلي لبنود الاستبيان $r_{k20} = 0.67$

*جداول الدراسة الاستطلاعية :

1-

	االتكرارات
نعم	2
لا	18
أحيانا	2
المجموع	22

2-

	التكرارات
نعم	8
لا	8
نسبيا	6
المجموع	22

3-

	التكرارات
نعم	20
لا	2
المجموع	22

4-

	التكرارات
نعم	11
لا	11
المجموع	22

5-

	التكرارات
نعم	13
لا	8
في بعض المواد	1
المجموع	22

-6

	التكرارات
نعم	14
لا	08
المجموع	22

-7

	التكرارات
نعم	18
لا	4
المجموع	22

-8

	التكرارات	%
نقائص تهم تكوين المعلمين في الكفايات	4	18,18
ملائمة البرنامج وفق الكفايات	2	9,09
نقص الوسائل المستخدمة	5	22,73
كثافة البرنامج	1	4,55
نقائص و كثافة البرامج	2	9,09
نقص التكوين	4	18,18
نقص الوسائل و اكتظاظ الأقسام	4	18,18
المجموع	22	100,00

-9

	التكرارات
بصعوبة	8
بالتدريج	3
نسبيا	11
المجموع	22

*جداول الدراسة العادية

-1

الجنس	التكرارات
ذكور	51
إناث	82
المجموع	133

-2

	التكرارات
كفاية	102
الهدف	31
المجموع	133

-3

	التكرارات
نعم	114
لا	19
المجموع	133

-4

	التكرارات
نعم	109
لا	21
بدون جدوى	3
المجموع	133

-5

	التكرارات
نعم	49
لا	25
نسبيا	51
بدون جدوى	8
المجموع	133

-6

ميول و حاجات و قدرات	فروق فردية	حاجيات	قدرات	ميول	المجموع
52	55	13	10	03	133

-7

لديهم تكوين	بدون تكوين
40	93

-8

نعم	لا
114	19

-9

تراع (قدرات و حاجيات و ميول التلاميذ)	لا تراع ()	بدون إجابة
70	58	05

-10

الفروق الفردية	لا تراع الفروق الفردية	بدون إجابة
78	52	03

-11

وجود النقائص	وجود النقائص
وجود نقائص تتمثل في: - تكوين المعلمون - اكتظاظ الأقسام - عدم توفر وسائل كافية و متطورة.	وجود نقائص تتمثل في: - المقرر الدراسي فوق مستوى التلاميذ - كثافة المنهاج المقرر.
109	22

12-

الكفايات	الأهداف	الاثنين معا
88	41	04

13-

مشاركة فعالة	مشاركة ضعيفة	مشاركة متوسطة	بدون إجابة	المجموع
69	47	13	4	133

14-

نعم	لا	نسبيا	بدون إجابة	المجموع
56	25	51	01	133

15-

نعم	لا	بدون إجابة
91	38	4

16-

نعم	لا	نسبيا	المجموع
96	23	14	133

17-

نعم	لا	بدون إجابة
107	24	02

الجداول البيانية حسب نظام SPSS :

* الدراسـة العـ ـاديـة:

Tests non paramétriques

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
Q1	133	.62	.49	0	1
Q2	133	.23	.42	0	1
Q3	133	.14	.35	0	1
Q4	133	.20	.46	0	2
Q5	133	1.14	.99	0	3
Q6	133	.92	1.00	0	4
Q7	133	.70	.46	0	1
Q8	133	.14	.35	0	1
Q9	133	.51	.57	0	2
Q10	133	.44	.54	0	2
Q11	133	.18	.39	0	1
Q12	133	.37	.54	0	2
Q13	133	.64	.78	0	3
Q14	133	.98	.92	0	3
Q15	133	.35	.54	0	2
Q16	133	.38	.67	0	2
Q17	133	.21	.44	0	2

Sachant que les hypothèses sont :

H0 : Xi est uniformément distribuée

H1 : Xi n’est pas uniformément distribuée

Puis on calcule Khi-deux en utilisant sa formule et on le compare à celui de la table au seuil de signification de 5 %.

Test du Khi-deux

Fréquences

Q1

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	51	66.5	-15.5
1	82	66.5	15.5
Total	133		

$$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$$

$$Q_t \langle Q_C \Leftrightarrow 3.84 \langle 7.22$$

Q2

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	102	66.5	35.5
1	31	66.5	-35.5
Total	133		

$$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$$

Q3

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	114	66.5	47.5
1	19	66.5	-47.5
Total	133		

$$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$$

Q4

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	109	44.3	64.7
1	21	44.3	-23.3
2	3	44.3	-41.3
Total	133		

$$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$$

Q5

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	49	33.3	15.8
1	25	33.3	-8.3
2	51	33.3	17.8
3	8	33.3	-25.3
Total	133		

$$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{4-1} = \chi^2_3 = 7.81$$

Q6

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	52	26.6	25.4
1	55	26.6	28.4
2	13	26.6	-13.6
3	10	26.6	-16.6
4	3	26.6	-23.6
Total	133		

$$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{5-1} = \chi^2_4 = 9.49$$

Q7

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	40	66.5	-26.5
1	93	66.5	26.5
Total	133		

$$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$$

Q8

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	114	66.5	47.5
1	19	66.5	-47.5
Total	133		

$$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$$

Q9

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	70	44.3	25.7
1	58	44.3	13.7
2	5	44.3	-39.3
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

Q10

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	78	44.3	33.7
1	52	44.3	7.7
2	3	44.3	-41.3
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

Q11

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	109	66.5	42.5
1	24	66.5	-42.5
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$

Q12

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	88	44.3	43.7
1	41	44.3	-3.3
2	4	44.3	-40.3
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 5.99 \langle 79.95$

Q13

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	69	33.3	35.8
1	47	33.3	13.8
2	13	33.3	-20.3
3	4	33.3	-29.3
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{4-1} = \chi^2_3 = 7.81$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 7.81 \langle 82.18$

Q14

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	56	33.3	22.8
1	25	33.3	-8.3
2	51	33.3	17.8
3	1	33.3	-32.3
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{4-1} = \chi^2_3 = 7.81$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 7.81 \langle 82.18$

Q15

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	91	44.3	46.7
1	38	44.3	-6.3
2	4	44.3	-40.3
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 5.99 \langle 86.72$

Q16

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	96	44.3	51.7
1	23	44.3	-21.3
2	14	44.3	-30.3
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 5.99 \langle 91.23$

Q17

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	107	44.3	62.7
1	24	44.3	-20.3
2	2	44.3	-42.3
Total	133		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 5.99 \langle 138.33$

* الـدراسـة الاستطـلاعيـة:

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Maximum	Minimum
Q1	22	.27	.63	0	2
Q2	22	.91	.81	0	2
Q3	22	.91	.29	0	1
Q4	22	.50	.51	0	1
Q5	22	.50	.51	0	1
Q6	22	.68	.57	0	2
Q7	22	.82	.39	0	1
Q8	22	3.05	2.21	0	6
Q9	22	1.14	.94	0	2

Sachant que les hypothèses sont :

H0 : Xi est uniformément distribuée

H1 : Xi n'est pas uniformément distribuée

Puis on calcule Khi-deux en utilisant sa formule et on le compare à celui de la table au seuil de signification de 5 %.

Test du Khi-deux

Fréquences

Q1

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	18	7.3	10.7
1	2	7.3	-5.3
2	2	7.3	-5.3
Total	22		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 5.99 \langle 23.27$

Q2

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	8	7.3	.7
1	8	7.3	.7
2	6	7.3	-1.3
Total	22		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

$Q_t \rangle Q_c \Leftrightarrow 5.99 \rangle 0.364$

Q3

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	2	11.0	-9.0
1	20	11.0	9.0
Total	22		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 3.84 \langle 14.72$

Q4

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	11	11.0	.0
1	11	11.0	.0
Total	22		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$

$Q_t \rangle Q_c \Leftrightarrow 3.84 \rangle 0$

Q5

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	14	11.0	03
1	08	11.0	-03
Total	22		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$

$Q_t \rangle Q_c \Leftrightarrow 3.84 \rangle 1{,}63$

Q6

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	8	7.3	.7
1	13	7.3	5.7
2	1	7.3	-6.3
Total	22		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 5.99 \langle 9.90$

Q7

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	4	11.0	-7.0
1	18	11.0	7.0
Total	22		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{2-1} = \chi^2_1 = 3.84$

$Q_t \langle Q_c \Leftrightarrow 3.84 \langle 8.90$

Q8

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	4	3.1	.9
1	2	3.1	-1.1
2	5	3.1	1.9
3	1	3.1	-2.1
4	2	3.1	-1.1
5	4	3.1	.9
6	4	3.1	.9
Total	22		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{6-1} = \chi^2_5 = 11.07$

$Q_t \rangle Q_c \Leftrightarrow 11.07 \rangle 4.09$

Q9

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
0	8	7.3	.7
1	3	7.3	-4.3
2	11	7.3	3.7
Total	22		

$\chi^2_{T-1} = \chi^2_{3-1} = \chi^2_2 = 5.99$

$Q_t \rangle Q_c \Leftrightarrow 5.99 \rangle 4.45$